

Dagmar Lennartz

Funktionsprobleme der Fertigungsprüfung – „Berufsbezogene Schlüsselqualifikationen“, ein Ansatz zu ihrer Reduzierung? [1]

Der ehemalige Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat mit seinen im Jahre 1980 veröffentlichten „Empfehlungen zur Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen“ von den Prüfungsregelungen her eine weitere Voraussetzung zur Vereinheitlichung des beruflichen Prüfungswesens geschaffen. Allerdings läßt sich die Vereinheitlichungsproblematik normativ, d. h. durch die Gestaltung der Regelungen, allein nicht lösen. Dies gilt insbesondere auch für die Konkretisierung der Prüfungsanforderungen in den Prüfungsaufgaben. Aufgrund ihres normativen Charakters sind die Prüfungsanforderungen in den Ausbildungsordnungen sehr allgemein gehalten. Der Ermessensspielraum für die Gestaltung von Prüfungsaufgaben ist entsprechend groß und wirft für die Kenntnis- wie die Fertigungsprüfung erhebliche Probleme hinsichtlich der Aussagefähigkeit wie der Vergleichbarkeit der Prüfungsleistungen auf. Die Vorgabe gleichartiger (überregionaler) Prüfungsaufgaben erweist sich nicht immer als Lösungsweg. Dies gilt vor allem dann, wenn das Prüfungswesen aufgrund externer Einflußfaktoren von den Rahmenbedingungen her formal nur begrenzt vereinheitlicht werden kann. Und dies ist gerade bei der Fertigungsprüfung oftmals der Fall.

Vor diesem Hintergrund werden Überlegungen zur Diskussion gestellt, mit Hilfe „berufsbezogener Schlüsselqualifikationen“ einen Maßstab zu erhalten, der es erlaubt, dezentral für die Fertigungsprüfung Prüfungsinhalte festzulegen, die Prüfungsaufgaben ermöglichen, die von den Anforderungen her gleichwertig, in der konkreten Ausgestaltung jedoch unterschiedlich sind. Erweist sich dieser Ansatz als trag- und ausbaufähig, könnte er mit dazu beitragen, die Prüfungspraxis im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Prüfungsergebnisse weiterzuentwickeln, ohne dabei die Flexibilität aufgeben zu müssen, die für die Funktionsfähigkeit des Prüfungswesens erforderlich ist.

Vorbemerkung

Die Diskussion von Spezialproblemen des Prüfungswesens erweckt allzu leicht den Anschein, als sei die Grundannahme selbst nicht in Frage zu stellen, daß Prüfungen (wenn die entsprechenden Gütemerkmale eingehalten werden) die pädagogische wie die diagnostische Funktion, die ihnen zugeschrieben werden, hinreichend erfüllen können. Dies birgt die Gefahr, das Instrument „Prüfung“ hinsichtlich seiner **pädagogischen Wirksamkeit** wie seiner **diagnostischen Möglichkeiten** im konkreten Fall weit zu überschätzen – unter Umständen mit fatalen Konsequenzen. Auf diesen Zusammenhang ist in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wiederholt hingewiesen worden [2].

Mit Prüfungen werden Leistungen erfaßt und auch Lern- und Lehrprozesse beeinflußt – allerdings bestenfalls nur approximativ im Hinblick auf den jeweils zugrunde gelegten Zweck. Dies gilt auch für die Abschlußprüfung. Sie soll z. B. Informationen über die berufliche Leistungsfähigkeit des Prüfungsteilnehmers geben und dabei implizit die Ausbildungsleistungen der Betriebe kontrollieren (vgl. HERKERT, 1980, § 34 Rdn. 10). Unter diesen Zielsetzungen ist u. a. auch die Frage nach ihrer Funktionsfähigkeit zu stellen. Da jedoch die Ergebnisse der Abschlußprüfung über die Berufsqualifikation immer nur bedingt Auskunft geben, kann die Abschlußprüfung die ihr zugewiesene diagnostische Funktion immer auch nur „relativ“ erfüllen.

Vor dem Hintergrund dieser „relativen Bedeutsamkeit“ von Prüfungen sind auch die in diesem Beitrag vorgestellten Überlegungen zu sehen. Wie groß und berechtigt auch immer das Unbehagen gegenüber dem Thema „Prüfungen“ sein mag, so ist es doch notwendig, Funktion und Funktionsprobleme der Abschlußprüfung zu diskutieren, denn für den Prüfungsteilnehmer hat die Abschlußprüfung rechtliche und tatsächliche Bedeutung: Sie ist bei einer Vielzahl von Berufen und Wirtschaftszweigen grundsätzliche Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg, vielfach tarifvertragliche Anspruchsgrundlage bzw. wesentliche Voraussetzung für das sonstige berufliche Fortkommen (vgl. HERKERT, 1980, § 34 Rdn. 10).

1. Zur Funktion der Abschlußprüfung als Qualifikationsnachweis

Mit der Abschlußprüfung soll u. a. festgestellt und bestätigt werden, ob der Prüfungsteilnehmer die Qualifikation für den Beruf, auf den die Ausbildung vorbereiten soll, erworben hat. Diese Zielsetzung soll hier als **Primärfunktion** bezeichnet werden. Sie bildet ein wesentliches, jedoch nicht das alleinige Merkmal zur Bestimmung der Funktionsfähigkeit des beruflichen Prüfungswesens. Das Berufsbildungsgesetz beschreibt die Primärfunktion der Abschlußprüfung in § 35 wie folgt:

„Durch die Abschlußprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die erforderlichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen praktischen und theoretischen Kenntnisse besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht vermittelten, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen“.

Damit sind implizit organisatorische und inhaltliche Anforderungen an die Gestaltung der Abschlußprüfung vorgegeben, die erfüllt werden müssen, wenn die Funktionsfähigkeit des Prüfungswesens nicht in Frage gestellt werden soll:

(a) Die Abschlußprüfung muß sich an den Ausbildungszielen orientieren: Der Ausbildungsprozeß, der auf die berufliche Tätigkeit vorbereitet, ist an einer Vielzahl von Einzelqualifikationen (Ausbildungszielen) orientiert, die in ihrer Gesamtheit – bei unterschiedlicher Gewichtung der einzelnen Teilziele – die Berufsqualifikation beschreiben.

(b) In der Abschlußprüfung sollen nicht berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse schlechthin erfaßt werden, die der Prüfling in der Ausbildung erworben hat, sondern Qualifikationen, die für die Berufsausübung **notwendig** sind: Die Prüfungsleistung muß daher Aussagen ermöglichen, ob der Prüfling über die Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt, die er **benötigt**, wenn er den gewählten Beruf ausüben will.

(c) Die Abschlußprüfung muß einheitliche, vom Ziel der Ausbildung her zu bestimmende Standards einhalten: Die Prüfungsleistungen müssen vom Leistungsniveau her vergleichbar sein. Dies bedeutet, daß die Prüfungsaufgaben im Hinblick auf ihren Inhalt (Berufsrelevanz) wie ihren Schwierigkeitsgrad **gleichwertig** sein müssen.

Diese Anforderungen bzw. Gütemerkmale zielen im wesentlichen ab:

- auf die **Aussagefähigkeit der Prüfungsleistungen** in bezug auf die Berufsqualifikation (= inhaltliche Validität) sowie
- auf die **Vergleichbarkeit der Prüfungsleistungen** (Sicherung eines einheitlichen Abschlußniveaus).

Der inhaltliche Rahmen dafür ist mit den Prüfungsanforderungen gegeben. Sie sind Bestandteil der Ausbildungsordnungen und stellen damit verbindliche Normen dar. Sie allerdings reichen allein nicht aus, um die Validität der Abschlußprüfung zu sichern. Wenn mit der Vergabe des Prüfungszeugnisses die Befähigung zur Berufsausübung bescheinigt werden soll, muß sich die Abschlußprüfung nicht nur an der Ausbildung orientieren, sondern auch auf die Berufsausübung beziehen (vgl. dazu den Beitrag von REISSE in diesem Heft). Mit der Primärfunktion der Abschlußprüfung ist mithin unmittelbar die **Sekundärfunktion, die Koordinierung von Ausbildung und Berufsausübung** verbunden.

Diese Doppelfunktion ist mehr als ein Postulat; sie ist in den Funktionsbedingungen des dualen Systems selbst begründet: „Aufbau und Fortentwicklung eines flexibel ausgestalteten Berufsbildungssystems“ erfordern nach Auffassung der Wirtschaft die „fortlaufende Überprüfung der Inhalte beruflicher Bildung in Abstimmung mit den beruflichen Entwicklungen“ (KURATORIUM, 1981, S. 3). Dies soll innerhalb des normativen Rahmens der in den Ausbildungsordnungen festgelegten Ausbildungsziele über deren Konkretisierung in der betrieblichen Ausbildungspraxis hergestellt werden. Das Instrument, mit dem über das Prüfungs-wesen Berufsausbildung und Berufsausübung koordiniert werden (gegenwärtig allerdings vielfach sehr unzureichend, vgl. den Beitrag von REISSE in diesem Heft), sind die Prüfungsaufgaben, mit denen die Prüfungsanforderungen jeweils konkretisiert und „aktualisiert“ werden. Die inhaltliche Gestaltung der Abschlußprüfung erweist sich daher auch als ein Indikator dafür, ob sich die Forderung nach der Gültigkeit der Inhalte beruflicher Ausbildung nicht nur als Absichtserklärung erweist, sondern in der Ausbildungswirklichkeit umgesetzt wird.

2. Funktion und Funktionsprobleme der Fertigungsprüfung – dargestellt am Ausbildungsbereich Landwirtschaft

2.1 Die Berufsqualifikation als Parameter für die Funktion der Fertigungsprüfung

Der zentrale Bezugspunkt, über den im einleitenden Abschnitt die Doppelfunktion der Abschlußprüfung definiert wurde, ist die Berufsqualifikation, die in der Berufsausbildung erworben und in der Berufsausübung eingesetzt und vertieft werden soll. Faßt man den Begriff Qualifikation in seiner allgemeinen Bedeutung als „Ausdruck für das Verhältnis zwischen menschlichen Fähigkeiten und der Erfüllung von Funktionen“ (BECK, 1980, S. 375), so läßt sich daran anknüpfend „Berufsqualifikation“ als das Spektrum von Fähigkeiten bezeichnen, die erforderlich sind, um die verschiedenen Arbeitssituationen, die in der Ausübung eines bestimmten Berufes auftreten, zu bewältigen. Die beruflichen Qualifikationen, die in der Abschlußprüfung nachgewiesen werden sollen, haben also sowohl eine kenntnisbezogene, eine fertigungsbezogene und eine verhaltensbezogene Dimension. Es sind niemals nur Kenntnisse, Fertigkeiten oder Verhaltensweisen, die ein zielgerichtetes Handeln in Arbeitssituationen begründen, sondern nur das Zusammenwirken aller drei Komponenten, wobei die Gewichtung in den einzelnen Arbeitssituationen durchaus sehr unterschiedlich sein kann; der Schwerpunkt kann in dem einen Fall auf der Beherrschung manueller Fertigkeiten liegen, während in anderen Fällen vor allem Kenntnisse bzw. soziale Qualifikationen zur Bewältigung einer Arbeitsaufgabe erforderlich sind.

Diese Überlegungen sollen anhand eines Sachverhalts im Gartenbau verdeutlicht werden: Bei der Pflanzenproduktion werden durch gärtnerische Maßnahmen gezielt pflanzliche Entwicklungen gesteuert. Voraussetzung dafür ist die Kenntnis:

- der natürlichen Entwicklungsbedingungen der Pflanze
- der gärtnerischen Maßnahmen, die zur Beeinflussung ihrer Entwicklung möglich bzw. erforderlich sind, sowie Kenntnisse
- über Abweichungen, die sich von der „natürlichen Entwicklung bzw. der durch gärtnerische Kulturmaßnahmen beabsichtigten Entwicklung oder Erscheinung“ ergeben können (JÜRGENSEN, 1980, S. 15).

Die Kenntnis gleichsam „allgemeingültiger Grundsätze gärtnerischer Pflanzenproduktion“ ist folglich eine notwendige Grundlage für das zielgerichtete Handeln in einer Arbeitssituation. Ebenso entscheidend ist aber, daß der Auszubildende gelernt hat, diese Kenntnis in der praktischen Situation, das heißt jeweils auf den besonderen Fall anzuwenden. Bei der Beobachtung des Wachstums von Jungpflanzen beispielsweise muß der Gärtner nicht nur mögliche Fehlentwicklungen kennen, sondern **erkennen** und darauf reagieren können. Dies bedeutet, er muß in der Lage sein, Abweichungen rechtzeitig zu sehen, deren mögliche Ursachen herauszufinden und die erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen.

Will man nun in der Abschlußprüfung feststellen, ob der Prüfling z. B. ein Schadbild an einem Pflanzenteil identifizieren und fachgerecht reagieren kann, so ist dies nur anhand des Gegenstandes möglich. Die Prüfungsaufgabe muß so gestellt sein, daß die Prüfungsleistung gültige Aussagen darüber ermöglicht, ob der Prüfling

- das Schadbild erkennen und seine Ursachen bestimmen, das geeignete Behandlungsmittel auswählen und in der richtigen Konzentration dosieren kann,
- die möglichen Unfallgefahren erkennen und die notwendigen Schutzmaßnahmen treffen kann sowie
- die zur Behandlung des Pflanzenteils erforderlichen Techniken beherrscht.

Wenn NEUMANN in seinen Überlegungen zur Vermittlung beruflicher Qualifikationen die „Delegation der Zuständigkeit für Theorie an die Schulen und für die Praxis an die Betriebe“ in Frage stellt (NEUMANN, 1980, S. 20) und zu dem Schluß kommt, daß ein neues Theorie/Praxis-Verständnis erforderlich sei, trifft dies genau den oben skizzierten Sachverhalt: In der Berufsausbildung wie in der Berufsausübung läßt sich die „Berufsqualifikation“ nicht jeweils in „theoretische“, „praktische“ und „soziale Qualifikationen“ auseinanderdividieren. Der Prozeß der Vermittlung wie der Anwendung beruflicher Qualifikationen muß als „ganzheitlicher Prozeß“ gesehen werden (vgl. dazu auch GRÜNEWALD, 1979, S. 21); dem muß auch bei der Festlegung der Prüfungsinhalte für die Abschlußprüfung Rechnung getragen werden. Man kann darüber streiten, ob es sinnvoll ist, die Abschlußprüfung in eine Kenntnisprüfung einerseits und eine Fertigungsprüfung andererseits aufzugliedern. Denkbar zum Beispiel – und möglicherweise im Hinblick auf das zielgerichtete Arbeitshandeln funktionsgerechter – sind theorie-praxis-integrierende Mischformen. Keinesfalls jedoch kann auf die fertigungsbezogene Dimension beruflicher Qualifikationen verzichtet werden, wenn die oben beschriebene Funktion der Abschlußprüfung aufrechterhalten werden soll.

2.2 Die Fertigungsprüfung im Spannungsverhältnis von Normierung und Flexibilität

Die Berufsausbildung soll einerseits „geordnet und einheitlich“ sein (vgl. § 25 BBiG). Sie soll andererseits die „Berufspraxis und ihre speziellen Erfordernisse“ unmittelbar einbeziehen (Berufsbildungsbericht, 1981, S. 47). Ein Wesensmerkmal dieses Bestandteils der Berufsausbildung jedoch ist, daß er sich unter Ordnungsgesichtspunkten nicht vereinheitlichen läßt. Die Funktionsprobleme, die sich aus diesem (prinzipiell nicht aufhebbaren) Zielkonflikt angesichts der zunehmenden Spezialisierung der Betriebe in den einzelnen Ausbildungsbereichen für die betriebliche Berufsausbildung ergeben, wirken notwendigerweise auch auf die Prüfungspraxis zurück. Insofern wird mit den folgenden Ausführungen nicht nur auf ein spezifisches Problem der Agrarwirtschaft verwiesen, sondern (am Beispiel dieses Ausbildungsbereichs) ein **strukturelles Problem der Fertigungsprüfung** thematisiert.

Die Gestaltung des praktischen Teils der Abschlußprüfung in der Agrarwirtschaft unterliegt vielfältigen Einflußfaktoren und muß daher zwangsläufig unter sehr unterschiedlichen, vielfach variierenden und faktisch kaum zu vereinheitlichenden Bedingungen durchgeführt werden. Allein schon die Auswirkungen der „natür-

lichen Bedingungen" wie Boden, Klima und Landschaftsgestaltung setzen einer zentralisierten Vorgabe von Prüfungsinhalten hinsichtlich des Detaillierungsgrades enge Grenzen. Die durch die regionalen Besonderheiten bedingten Einschränkungen werden durch die zunehmende Spezialisierung sowie den unterschiedlichen Technisierungsgrad der Ausbildungsbetriebe noch innerhalb der einzelnen Regionen verstärkt.

Durch überbetriebliche Maßnahmen z. B. kann erreicht werden, daß im Ausbildungsrahmenplan ausgewiesene Fertigkeiten und Kenntnisse, die an bestimmte, nicht in jedem Ausbildungsbetrieb anfallende Arbeitsvorgänge gebunden sind, während der Ausbildung vermittelt werden. In der Abschlußprüfung sind sie allerdings keineswegs zu jeder Zeit und an jedem Ort abprüfbar. Hier muß sich der Prüfungsausschuß bei der Auswahl der Prüfungsinhalte in hohem Maße an den jeweils gegebenen – und von ihm nur marginal beeinflussbaren – Prüfungsmöglichkeiten orientieren (wie z. B. Bereitschaft der Ausbildungsbetriebe, sich als Prüfungsbetrieb zur Verfügung zu stellen, Struktur und Produktion der einzelnen Prüfungsbetriebe, Jahreszeit usw.). Die Möglichkeit, über **gleichartige Prüfungsaufgaben** die Abschlußprüfung stärker zu vereinheitlichen, kann daher nur bedingt genutzt werden.

Die **Prüfungsanforderungen** in den Ausbildungsordnungen können bei der Auswahl der Prüfungsinhalte nur als Anhaltspunkt dienen. Da sie sich darauf beschränken, gleichsam auf der Ebene von Grobzielen additiv Fertigkeiten und Kenntnisse in den einzelnen Sachgebieten festzulegen, ist der Ermessensspielraum für die Gestaltung der Aufgaben entsprechend groß. Dieser Interpretationsspielraum erweist sich im Hinblick auf die Funktionsfähigkeit des Prüfungswesens durchaus als ambivalent. Er erlaubt den örtlichen Prüfungsausschüssen, die Prüfungsinhalte unter Berücksichtigung der spezifischen Gegebenheiten vor Ort auszuwählen. Damit wird einerseits die Gefahr verringert, daß die Leistungskontrolle vom Ausbildungsprozeß abgekoppelt wird. Andererseits jedoch wird die Gefahr verstärkt, daß die Prüfungsleistungen überregional nicht mehr vergleichbar sind. Wie auch Erfahrungen aus der Praxis zeigen (vgl. PAL-REPORT, 1980, S. 13) bewirkt der den Prüfungsausschüssen eingeräumte Gestaltungsspielraum nahezu zwangsläufig, daß sich sehr unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich

- der Relevanz der einzelnen Ausbildungsziele
- des zu fordernden Leistungsniveaus
- der Methoden, mit denen die Prüfungsleistungen erfaßt und bewertet werden sollen,

bilden.

Aus prüfungstechnischer Sicht böte sich die Zentralisierung von Prüfungsaufgaben als Lösung an. Dies würde jedoch angesichts der o. g. vielfach variierenden Bedingungen

- entweder die schon vorhandene Tendenz verstärken, die praktische Prüfung in eine (mündliche) Kenntnisprüfung umzuwandeln (vgl. GÖBEL, 1980), d. h., daß der Prüfungsteilnehmer die Arbeitsaufgabe nicht mehr durchführt, sondern beschreibt, wie sie durchzuführen wäre,
- oder bewirken, daß sich die praktische Prüfung zu einer Prüfung „aus der Retorte“ und entsprechend zunehmender Distanz zur Ausbildungsrealität entwickelt.

Beide Entwicklungen aber würden letztendlich die Funktionsfähigkeit des Prüfungswesens in Frage stellen.

Würde die Fertigungsprüfung in eine Kenntnisprüfung umgeformt, so kann der Prüfungsausschuß bei entsprechend „gültiger“ Aufgabenstellung feststellen, ob der Prüfungsteilnehmer das für ein bestimmtes Arbeitsgebiet notwendige theoretische Grundwissen erworben hat und nicht nur über ein pragmatisches, allein auf der Kenntnis von Einzelfällen beruhendes Wissen verfügt [3]. Nicht beurteilen kann er jedoch, ob der Prüfungsteilnehmer in der Lage ist, die Arbeitsaufgabe auch fachgerecht durchzuführen. Schon gar nicht erfaßt werden kann mit dieser Prüfungsleistung jene für die Berufsausübung zentrale Fähigkeit, theoretische

Kenntnisse unter den jeweils spezifischen Bedingungen einer Arbeitssituation in Handeln umzusetzen.

Eine Fertigungsprüfung „aus der Retorte“ wiederum würde auf die synthetische Zusammenstellung grundlegender Arbeitstechniken zu Prüfungsaufgaben hinauslaufen, die wenig oder gar keine Ähnlichkeit mit den Arbeitsaufgaben der Berufspraxis aufweisen. Dabei bliebe zwar die fertigungsbezogene Dimension der Berufsqualifikation berücksichtigt, eingeschränkt würde jedoch die Möglichkeit, die Dimension der beruflichen Erfahrung zumindest ansatzweise in die Abschlußprüfung einzubeziehen.

Es sollen hier keineswegs die Möglichkeiten überschätzt werden, die Dimension der beruflichen Erfahrungen (deren Erwerb nicht zuletzt auch seitens der Wirtschaft als „wesentlicher Bestandteil der Ausbildung angesehen“ wird, KURATORIUM, 1981, S. 21) im Rahmen der gegenwärtigen Organisation der Abschlußprüfung auch nur halbwegs angemessen mit zu erfassen. Einer Realisierung dieser – von der Funktion der Abschlußprüfung her begründeten, im Berufsbildungsgesetz jedoch nicht explizit ausgewiesenen Zielsetzung sind bereits durch das geltende Prüfungsrecht sehr enge Grenzen gesetzt:

- Zum einen dadurch, daß „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ in getrennten Prüfungsteilen festgestellt werden,
- zum anderen dadurch, daß der Nachweis der „erforderlichen Fertigkeiten“ punktuell, d. h. in zeitlich sehr begrenzter Frist zu erbringen ist.

Nach der „Empfehlung (des ehemaligen Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung – D.L.) zur Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen“ soll die Fertigungsprüfung in der Regel 14 Stunden nicht überschreiten (EMPFEHLUNG, S. 8). Diese zeitliche Vorgabe, selbst wenn sie in Ausnahmefällen überschritten werden kann, hat nicht nur Auswirkungen auf Form und Inhalt der Prüfungsaufgaben. Sie hat zudem zur Folge, daß Prüfungsarbeiten immer nur in einer (mehr oder minder realitätsnah) **simulierten** Arbeitssituation durchgeführt werden.

Die Realitätsnähe der in der Fertigungsprüfung simulierten Arbeitssituation muß notwendigerweise abnehmen, wenn die Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen bei heterogenen Prüfungsbedingungen über **gleichartige** und nicht **gleichwertige** Prüfungsaufgaben hergestellt werden soll. Von ihren Implikationen her gerät die formale Vereinheitlichung von Prüfungsaufgaben letztendlich in Widerspruch zu der Empfehlung der Arbeitsgemeinschaft gewerblich-technischer Ausbildungsleiter (EMPFEHLUNGEN, 1978),

- die Abschlußprüfung praxisnah zu gestalten,
- mehr als bisher Situationsanalysen in den Vordergrund zu stellen,
- die Aufgaben aus den betrieblichen Anforderungssituationen heraus zu entwickeln.

Eine Prüfungspraxis, in der über bundeseinheitliche Aufgaben Prüfungsanforderungen auf der Ebene der Feinlernziele faktisch normiert werden, kann der Vielfalt in der Ausbildungspraxis nur noch bedingt Rechnung tragen. Die Vergleichbarkeit der Prüfungsleistungen (an sich) mag unter Umständen auf diese Weise erhöht werden, wohl kaum jedoch die Aussagekraft der Prüfungsleistung im Hinblick auf die Berufsqualifikation. Hierin sind vor allem die in der Zentralisierung der Fertigungsprüfung angelegten Folgen für das Prüfungswesen zu sehen: Denn eine solche Prüfungspraxis läuft Gefahr, sich auf der Grundlage eines Kanons von Prüfungsinhalten zu **verselbständigen** und den Bezug zur Ausbildungs- wie Berufspraxis zu verlieren.

Wenn aber die Flexibilität hinsichtlich der konkreten Gestaltung ein unverzichtbares Element für die Funktionsfähigkeit des Prüfungswesens darstellt [4], ist es erforderlich, Lösungswege zur **qualitativen** Vereinheitlichung eines heterogenen Prüfungswesens zu suchen, das aufgrund externer Einflußfaktoren von den Rahmenbedingungen her formal nicht vereinheitlicht werden kann. Vor diesem Hintergrund ist im Rahmen eines in der Agrarwirt-

schaft durchgeführten Modellversuchs der Ansatz entwickelt worden, „berufsbezogene Schlüsselqualifikationen“ als ein analytisches Hilfsmittel einzusetzen, um über die Auswahl der Prüfungsinhalte für die Fertigungsprüfung bei dezentralisierter Aufgabenerstellung sowohl die Aussagekraft der Abschlußprüfung im Hinblick auf die Berufsqualifikation als auch die Vergleichbarkeit der Prüfungsleistungen zu erhöhen.

3. Berufsbezogene Schlüsselqualifikationen als Orientierungshilfe zur Festlegung des Prüfungsgegenstandes

Der Terminus „Schlüsselqualifikationen“ ist erstmals von MERTENS als bildungsstrategischer Begriff definiert und zur Diskussion gestellt worden. In seinen „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ schlägt MERTENS vor, das vorherrschende „enumerativ-additive Bildungsverständnis“ durch ein instrumentelles Bildungsverständnis abzulösen und bei der Ermittlung von Bildungsinhalten nicht von (eindeutig beschreibbaren und voneinander abgegrenzten) Einzelanforderungen auszugehen, sondern von einem „gemeinsamen Dritten“ von Arbeits- und sonstigen Umweltanforderungen (MERTENS, 1975).

Solche „gemeinsamen Dritten“ sind für MERTENS „übergreifende Bildungsziele und Bildungselemente“, die er „Schlüsselqualifikationen“ nennt, „weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden“ (MERTENS, 1975, S. 36). Als Beispiele dafür nennt er Kategorien wie: Förderer der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Zeit und Mittel einteilen, Fähigkeit zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit usw. (MERTENS, 1975, S. 40).

Schlüsselqualifikationen „bezeichnen spezifische Voraussetzungen für eine Wirklichkeitsbewältigung“ und damit u. a. auch die „Bewältigung einer flexiblen und variantenreichen Arbeitswelt“ und werden von MERTENS definiert als „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und
- b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens (MERTENS, 1975, S. 40).

MERTENS begreift die Schlüsselqualifikationen vor allem als Instrument der Bildungsplanung. Ihr strategischer Wert liegt darin, daß sie eine flexible Planung von Bildungsinhalten und damit „Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares“ ermöglichen. Er will den starren Kanon von Bildungsinhalten durch einen Katalog von Schlüsselqualifikationen sowie deren „curriculare Operationalisierung“ ersetzen und begründet dies aus der Erkenntnis,

- daß „Qualifikationsprognosen nur unzulängliche Orientierungshilfen für die Bildungsplanung liefern“ und
- der „außerordentlich hohe Grad von Arbeitsteilung“ sowie der „rasche Wandel von Arbeitsplatzverhältnissen“ wiederum verbieten, zum Beispiel berufliche Bildung unmittelbar auf gegebene Arbeitsplätze auszurichten (MERTENS, 1974, S. 39).

Die folgenden Überlegungen knüpfen an der inhaltlichen, nicht jedoch der instrumentellen Bestimmung des Begriffs „Schlüsselqualifikation“ an. MERTENS Konzept zielt u. a. darauf ab, die Grenzen der Qualifikationsforschung im Hinblick auf die Berufsbildungsplanung zu kompensieren; hier soll ein Ansatz zur Diskussion gestellt werden, der die Qualifikationsforschung mit Blick auf die Berufsbildungspraxis, konkret die Berufsausbildung, nutzbar zu machen vorschlägt.

Forschungsstrategisch hat die Qualifikationsforschung ihre Ziele und Instrumente bisher vor allem aus den Erfordernissen der

Berufsbildungsplanung entwickelt. Vice versa hat die Berufsbildungsplanung und -praxis die Aufgabe der Qualifikationsforschung primär im Hinblick auf die Ermittlung und Normierung beruflicher Lerninhalte zur Organisation beruflicher Bildungsgänge bestimmt. Die Qualifikationsforschung muß sich jedoch keineswegs auf diesen Ansatz beschränken. Denkbar sind auch andere Wege. Sie könnte zum Beispiel bei den vorfindlichen „Vehikeln zur Vermittlung von Qualifikationen“ ansetzen und zu erforschen suchen, inwieweit sie jeweils geeignet sind (bzw. geändert werden müßten), um Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Mit den Arbeitssituationen, die sich aus betrieblichen Arbeitsabläufen ergeben, sind bereits „Vehikel zur Qualifikationsvermittlung“ gegeben. Und sie werden in der betrieblichen Ausbildung auch als solche genutzt, ohne daß je **systematisch** untersucht worden wäre, welche Lerneffekte aus den einzelnen Arbeitsvollzügen resultieren bzw. resultieren können, wenn bewußt auf die Vermittlung von Qualifikationen mit Schlüsselcharakter (und damit „zukunftsorientiert“) ausgebildet werden soll.

Der pragmatische (d. h. empirisch noch nicht überprüfte) Ansatz, berufsbezogene Schlüsselqualifikationen als analytisches Hilfsmittel für die Bestimmung von Prüfungsinhalten zu ermitteln, geht in diese Richtung. Dabei wurde von folgenden Überlegungen ausgegangen:

Ausgangspunkt für die in der Abschlußprüfung zugrunde zu legenden Prüfungsanforderungen ist der Ausbildungsprozeß, der an einer Vielzahl von Einzelqualifikationen (Ausbildungszielen) orientiert wird. In ihrer Gesamtheit bilden diese im Ausbildungsrahmenplan additiv aufgelisteten Ausbildungsziele (bei unterschiedlicher Gewichtung der einzelnen Teilziele) die Berufsqualifikation.

Wenn die Prüfungsleistung eine Aussage über die Berufsqualifikation ermöglichen soll, müssen Ausbildungsziele ausgewählt und in Prüfungsaufgaben umgesetzt werden, die bestmöglichen Aufschluß darüber geben, ob der Prüfungsteilnehmer über die kenntnis-, fertigungs- und verhaltensbezogenen Fähigkeiten verfügt, die für die Berufsausübung notwendig sind.

Maßstab für die Auswahl der Prüfungsinhalte wären demzufolge diejenigen Qualifikationen, die für die Bewältigung gegenwärtiger wie künftiger Arbeitssituationen von zentraler Bedeutung sind und deshalb als „berufsbezogene Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet werden sollen [5].

Mit den Ausbildungszielen werden zwar auch Qualifikationen beschrieben, jedoch unter dem Aspekt der beruflichen Einzelanforderungen, die an die ausgebildete Fachkraft gestellt werden. Mit den berufsbezogenen Schlüsselqualifikationen hingegen sollen kenntnis-, fertigungs- wie verhaltensbezogene **Fähigkeiten** beschrieben werden, die der Auszubildende erwerben muß, wenn er die **verschiedenen** (und sich ändernden) Einzelanforderungen in der Ausübung seines Berufs erfüllen will.

Hier seien „berufsbezogene Schlüsselqualifikationen“ für den Ausbildungsberuf „Landwirt“ genannt, die im Rahmen der Modellseminare vorgestellt und diskutiert wurden: Anwenden von Wissen in praktischen Situationen, Mengen ermitteln (schätzen, berechnen, messen), Arbeitsabläufe zweckmäßig aufteilen und rationell arbeiten, mit Tieren pfleglich umgehen, bei veränderten Arbeitssituationen brauchbare Lösungen finden, Beurteilen des Arbeitsergebnisses (BÜSCHER/WEISSENBERG, 1980, S. 16-21).

Berufsbezogene Schlüsselqualifikationen sollen also Fähigkeiten beschreiben, die für die Ausübung des Berufs unerlässlich, jedoch nicht nur an einen bestimmten Arbeitsvorgang gebunden sind, sondern über eine Vielzahl von Arbeitsaufgaben (einschließlich der Vermittlung der theoretischen Kenntnisse, die für ihr Verständnis und ihre Einordnung jeweils erforderlich sind) im Rahmen „bewußt intendierter Qualifizierungsprozesse“ erworben werden können (BAITSCH/FREY, 1980, S. 29).

Berufsbezogene Schlüsselqualifikationen sind von dem hier zugrunde gelegten Ansatz her weder mit der Summe beruflicher

Einzelanforderungen gleichzusetzen noch mit einem einzelnen Ausbildungsziel (Feinlernziel) als einer Teilmenge der Summe beruflicher Einzelanforderungen. Sie

- beschränken sich nicht auf das kognitive wie sensumotorische Beherrschen eines bestimmten Arbeitsvollzuges (wie z. B. „eine Kälbertränke mit Hilfe eines Tränkeplanes herstellen“, Lernzielkatalog, 1974, S. 8), und sie
- bilden nicht gleichsam als Modulsystem additiv zusammengesetzt die Summe des Grundwissens und der Grundfertigkeiten, über die z. B. der Landwirt verfügen muß, wenn er die Ausbildung erfolgreich abschließen will.

Die zu ermittelnden berufsbezogenen Schlüsselqualifikationen sind vielmehr in den beruflichen Einzelanforderungen respektive in den Ausbildungszielen enthalten, und zwar in unterschiedlicher Komplexität und Intensität.

Dies soll an einer Arbeitsaufgabe aus dem gärtnerischen Bereich verdeutlicht werden: Der Auszubildende soll mit technischen Hilfsmitteln optimale Licht- und Temperaturverhältnisse für eine bestimmte Kultur schaffen. Darin enthalten sind folgende von JÜRGENSEN ermittelten und zur Diskussion gestellten berufsbezogenen Schlüsselqualifikationen: Bereitschaft und Befähigung zum Erwerb von Pflanzenkenntnissen, Aufgeschlossenheit und Befähigung für die Beeinflussung pflanzlicher Entwicklungen, Befähigung zum Erwerb technischen Verständnisses und technikkonformen Verhaltens, Eignung und Befähigung für selbstverantwortliches und verantwortungsbewußtes Arbeiten, Befähigung zur Anwendung von Wissen in praktischen Situationen und zu deren gedanklicher Durchdringung, Bereitschaft und Befähigung zur Informationsgewinnung und -verarbeitung (JÜRGENSEN, 1980, S. 46).

Mit der Beschreibung berufsbezogener Schlüsselqualifikationen wird nicht das Ziel verfolgt, Leitlernziele zu erhalten, die nach dem Deduktionsprinzip in Ausbildungsrahmenplänen in Ausbildungsziele zu transformieren wären, wie das z. B. von MERTENS zur Diskussion gestellte Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ vorsieht (MERTENS, 1974). Die Ermittlung berufsbezogener Schlüsselqualifikationen soll vor allem als Entscheidungshilfe dienen, um Ausbildungsziele auf ihr Qualifizierungspotential zu durchleuchten. Sie beziehen sich mithin weniger auf die **Qualifikationsanforderungen**, die sich z. B. aus einer Arbeitsaufgabe für das Individuum ergeben als vielmehr auf die **Qualifizierungsmöglichkeiten**, die eine Arbeitsaufgabe im Rahmen einer systematischen Qualifizierung für das Individuum enthält.

Dem Konzept der berufsbezogenen Schlüsselqualifikationen liegt methodisch ein „eduktiver“ Ansatz zugrunde [6], der Qualifikationen im Hinblick auf die Berufsausbildung unter einer anderen Zielsetzung zu beschreiben versucht als die „beobachtende Qualifikationsforschung“, auf deren Ergebnisse sich gegenwärtig die Ermittlung beruflicher Lerninhalte stützt [7]. Diese geht von dem deduktiven Ansatz aus, berufliche Qualifikationen aus Arbeitsanforderungen abzuleiten und als Summe von Einzelanforderungen (z. B. für einen Ausbildungsberuf) zu einem Katalog der Gesamtqualifikation zusammenzufassen. Der deduktive Ansatz beschreibt damit Qualifikationen im Hinblick auf die Anforderungen an das Arbeitsvermögen. Er untersucht Arbeitssituationen (bzw. Arbeitsaufgaben) unter der Fragestellung, welche **Anforderungen** sie jeweils an das Individuum stellen.

Der „eduktive“ Ansatz beschreibt demgegenüber Qualifikationen im Hinblick auf die **Fähigkeiten**, die das Individuum erwerben soll, und untersucht Arbeitssituationen (bzw. Arbeitsaufgaben) mit der Fragestellung, inwieweit sie jeweils geeignet sind, den Erwerb der für die Berufsausübung zentralen Qualifikationen zu fördern und in der Prüfungsleistung mitzuerfassen. Und hierin liegt auch die mögliche Bedeutung für eine stärkere qualitative Vereinheitlichung eines beruflichen Prüfungswesens, das aufgrund externer Einflußfaktoren von den Rahmenbedingungen her heterogen und nur bedingt zu vereinheitlichen ist. Denn lassen sich berufsbezogene Schlüsselqualifikationen unter der oben dargelegten Zielsetzung ermitteln und anwenden, so können mit

ihrer Hilfe aus den im Ausbildungsrahmenplan enthaltenen Ausbildungsinhalten sowie den daraus abgeleiteten Lernzielen **Prüfungsinhalte** ausgewählt und in ausbildungszielorientierte Prüfungsaufgaben umgesetzt werden, die besser als bisher ermöglichen, bei unterschiedlicher Aufgabenstellung für die Berufsausübung **wesentliche** Qualifikationen zu erfassen.

Literatur

BAITSCH, CH./FREI, F.: Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit, BERN/STUTTGART/WIEN 1980

BECK, KLAUS: Zum Problem der Beschreibung des Verhältnisses von Mensch und Arbeit. Ein Vorschlag zur systematischen und terminologischen Präzisierung des Qualifikationsbegriffes am Beispiel der Berufswahl. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1980, S. 355-364

BERUFSBILDUNGSBERICHT 1981: Schriftenreihe: Berufliche Bildung, 13, hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1981

BÜSCHER, K./ENGBERT, R.: Ermittlung und Zuordnung berufsbezogener Schlüsselqualifikationen zu Ausbildungsinhalten und Prüfungsanforderungen für den Ausbildungsberuf „Hauswirtschafter/Hauswirtschafterin“. Bonn 1980 (nicht veröffentlichtes Manuskript)

BÜSCHER, K./WEISSENBERG, H.: Ermittlung und Zuordnung berufsbezogener Schlüsselqualifikationen zu Ausbildungsinhalten und Prüfungsanforderungen für den Ausbildungsberuf „Landwirt/Landwirtin“, Bonn 1980 (nicht veröffentlichtes Manuskript)

EMPFEHLUNG für die Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1980

EMPFEHLUNGEN der Ausbildungsleiter. In: „Kurz-Nachrichten-Dienst“, Nr. 84 vom 9. 11. 1978

FERNER, W./GÄRTNER, D./KRISCHOK, D./STOLZE, K. W.: Leitfaden für die Durchführung von Fallstudien in Arbeitssituationen zur Ermittlung beruflicher Lerninhalte. Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 20, Berlin 1979

FLITNER, A./LENZEN, D.: Abiturnormen gefährden die Schule. Zur Diskussion der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ der KMK. München 1977

GOEBEL, JOSEF: Beispiel Gartenbau: Praktische Durchführung von Prüfungen. In: Ausbildung und Beratung in Land- und Hauswirtschaft, 1980, S. 90-91 und 94

GRÜNEWALD, UWE: Qualifikationsforschung und berufliche Bildung. Reihe: Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 2, Berlin 1979

HEID, HELMUT: Wozu „Lernerfolgskontrollen“? Ideologiekritische Anmerkungen zur herrschenden Beurteilungspraxis. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1979, S. 3-23

HERKERT, JOSEF: Berufsbildungsgesetz. Kommentar und Nebenbestimmungen. Regensburg, Stand: April 1980

JÜRGENSEN, CARL: Ermittlung und Zuordnung beruflicher Schlüsselqualifikationen zu Ausbildungsinhalten und Prüfungsaufgaben. Hannover 1980 (nicht veröffentlichtes Manuskript)

KURATORIUM der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Grundaussagen der Wirtschaft, Bonn, März 1981

LENNARTZ, DAGMAR: Modellseminare für Prüfungssachverständige. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1980, Heft 4, S. 27 f.

LEARNZIELE der betrieblichen Ausbildung auf der Grundlage der „Verordnung über die Berufsausbildung zum Landwirt vom 12. 8. 1972“, hrsg. vom Verband der Landwirtschaftskammern, Bonn 1974

MERTENS, DIETER: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer neuen Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1974, Heft 1, S. 36-43

NEUMANN, ERNST: Probleme, Grenzen und Möglichkeiten produktionsunabhängiger Berufsausbildung in gewerblich-technischen Berufen der Industrie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1980, Sonderheft, S. 18-20

REHBOCK, R./RIESS, F.: Curricula im Interesse der Lernenden: Basisorientiert und parteilich. (Ein Ansatz zur Überwindung bürgerlicher Curriculum-Konstruktion). In: päd. extra, 1974, Heft 12

PAL-REPORT: Informationen für den gewerblichen Berufsausbildler und Prüfer. In: PAL-aktuell, 1980, Heft 1

REISSE, WILFRIED: Erläuterungen zu der „Empfehlung für die Durchführung von mündlichen Prüfungen“ des Bundesausschusses für Berufsbildung, Berlin 1976 (Manuskriptdruck des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung)

REISSE, WILFRIED: Prüfungsinhalte sind entscheidend. Vorschlag für eine inhaltliche Wendung in der Diskussion um berufliche Prüfungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1981, Heft 3, S. 2-6.

Anmerkungen

- [1] Mit diesem Beitrag werden Überlegungen zur Diskussion gestellt, die im Rahmen des Forschungsprojektes „Modellseminare für Prüfungs-

sachverständige“ entwickelt und versuchsweise umgesetzt wurden. Im Rahmen einer Expertise wurden von BÜSCHER, ENGBERT, JÜRGENSEN und WEISSENBERG für die Ausbildungsberufe „Landwirt/Landwirtin“, „Hauswirtschafter/Hauswirtschafterin“ und „Gärtner/Gärtnerin“ „berufsbezogene Schlüsselqualifikationen“ ermittelt und in den Modellseminaren einer ersten Diskussion unterzogen. Um jedoch definitiver Rückschlüsse auf die Tragfähigkeit dieses Ansatzes ziehen zu können, bedarf es noch weiterer Untersuchungen.

- [2] Zum Beispiel sei hier auf die Kontroverse über die „Abitur-Normen“ verwiesen (vgl. u. a. HEID, H. (1979), FLITNER/LENZEN (1977)).
- [3] Wobei überdies zu fragen wäre, ob die mündliche Prüfung in diesem Fall das geeignete Prüfungsverfahren ist (vgl. dazu REISSE, 1976), sowie die Empfehlung des ehemaligen Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung, mündliche Prüfungen als Regelprüfung nur vorzunehmen, wenn dies berufsspezifisch erforderlich ist (EMPFEHLUNG, 1980, S. 9).

[4] So empfiehlt der ehemalige Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung, für die Kennzeichnung des Prüfungsgegenstandes in der Abschlußprüfung bei gewerblichen Berufen jeweils Arbeitsproben und Prüfungsstücke beispielhaft zu benennen (vgl. EMPFEHLUNG, 1980, S. 8).

[5] Dieser Begriff wird zwar auch schon bei REHBOCK/RIESS verwandt, allerdings sehr eingeschränkt als Qualifikation definiert, die „ihre Träger“ befähigen, „eine bestimmte Arbeit intellektuell und manuell zu bewältigen“ (REHBOCK/RIESS, 1974, S. 12).

[6] „Eduktiv“ deshalb, weil in Umkehrung zur deduktiven Konzeption nicht Lerninhalte gefunden, sondern **vorfindliche** berufliche Lerninhalte, wie sie sich z. B. in Arbeitsaufgaben/Arbeitsituationen konkretisieren, auf ihr Qualifizierungsangebot zum Erwerb der Berufsqualifikation hin untersucht werden sollen.

[7] Hier sei auf die von FERNER/GÄRTNER/KRISCHOK/STOLZE (1979) beschriebene Verfahrensweise verwiesen.

Bent Paulsen / Brigitte Wolf

Erwachsenengemäße Prüfungen in der beruflichen Bildung – Probleme und Lösungsansätze

Im Forschungsprogramm '80/'81 des BIBB wird ein Projekt „Prüfungen in der beruflichen Erwachsenenbildung“ durchgeführt. Die hier dargestellten Probleme und Lösungsansätze konzentrieren sich auf die zentrale Frage: Wie können berufliche Prüfungen für Erwachsene so organisiert werden, daß sie den besonderen Lern-, Arbeits- und Lebensbedingungen erwachsener Menschen entsprechen?

Allgemeine Zielsetzung und methodische Verfahrensweisen des Projekts bleiben in dieser Darstellung unberücksichtigt. Basis unserer Ausführungen sind Expertengespräche und Sachverständigengespräche mit Wissenschaftlern und Praktikern sowie mit Mitgliedern von Prüfungsausschüssen.

Zur Situation beruflicher Erwachsenenprüfungen

Für die Beschäftigung mit dem Thema „Prüfungen in der beruflichen Erwachsenenbildung“ unter dem speziellen Blickwinkel adressatengerechter Organisations- und inhaltlicher Gestaltungsmöglichkeiten sprechen im wesentlichen die folgenden drei Gründe:

(1) Der Gesetzgeber hat im Berufsbildungsgesetz vorgeschrieben, daß berufliche Fortbildungsprüfungen den besonderen Bedingungen der beruflichen Erwachsenenbildung entsprechen sollen. Eine nähere Erläuterung ist hierzu nicht gegeben; daraus kann jedoch der Schluß gezogen werden, daß solche Prüfungen sich in Form und Inhalt von beruflichen Abschlußprüfungen für Auszubildende unterscheiden müssen.

(2) Die gegenwärtige Ausbildungsplatzsituation und die vorhersehbare künftige Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt wird für einen größeren Teil der Jugendlichen als bisher dazu führen, daß abschlußbezogene berufliche Weiterbildung eine entscheidende Bedeutung für die berufliche Zukunftssicherung des einzelnen erhalten wird. Auf die damit verbundene erhebliche Steigerung der Zahl von Weiterbildungsprüfungen ist die derzeit gegebene Organisation des Prüfungswesens weder quantitativ noch qualitativ hinreichend vorbereitet: Allein im Jahr 1978 wurden im Bereich Industrie und Handel etwa 30 000 Teilnehmer an beruflichen Weiterbildungsprüfungen registriert sowie etwa 32 000 handwerkliche Meisterprüfungen [1].

Statistisch nicht erfaßt ist die Gesamtzahl der Prüfer, die in den Prüfungsausschüssen bei den zuständigen Stellen tätig sind. Nach Auskunft des DIHT sind allein in seinem Organisationsbereich bereits im Jahr 1979 etwa 10 400 ehrenamtliche Prüferinnen und

Prüfer in der beruflichen Erwachsenenbildung tätig gewesen. Auch hier wird ein erheblicher Zuwachs dieser Zahl angenommen. Geht man davon aus, daß jeder Prüfungsausschuß gemäß § 37 BBiG mindestens drei Mitglieder (und eine entsprechende Zahl von Stellvertretern) [2] hat und die Tätigkeit des Prüfers ehrenamtlich ist, dann kann der bereits jetzt erforderliche personelle, zeitliche und organisatorische Gesamtaufwand annähernd ermesen werden, der mit der Durchführung solcher Prüfungen verbunden ist. In qualitativer Hinsicht ist außerdem zu berücksichtigen, daß bisher weder in der Forschung noch in der Praxis ein probates Verfahren entwickelt wurde, mit dem der einzelne Prüfer den Anspruch erwachsenengemäßer Prüfungsdurchführung befriedigend einlösen könnte.

(3) Unabhängig vom Anspruch des Gesetzgebers, daß die besonderen Bedingungen beruflicher Erwachsenenbildung in der Prüfung berücksichtigt werden sollten, sprechen auch Erkenntnisse andragogischer, psychologischer und soziologischer Forschungen [3] dafür, die Situation des Erwachsenen in einer beruflichen Weiterbildungsprüfung anders zu sehen als die des Jugendlichen beim Abschluß seiner Ausbildung:

– Der Erwachsene lernt in der Regel berufsbegleitend. Das bedeutet, daß er zeitgleich selbständige und eigenverantwortliche Berufs- und Lernleistungen erfüllen muß. Diese Belastung kennzeichnet bereits den Vorbereitungslehrgang, dem sich die Mehrzahl der Weiterbildungsinteressenten unterzieht, und sie gipfelt in der abschließenden Prüfung, die über Erfolg oder Mißerfolg der meist mehrjährigen Lernzeit entscheidet.

– Der in der Weiterbildung lernende Erwachsene kann – anders als der Jugendliche – keine gesellschaftlich anerkannte Rolle als Lernender für sich beanspruchen. Er hat fortlaufende Verpflichtungen zu erfüllen, die aus seinen familiären, beruflichen und gesellschaftlichen Rollenerwartungen resultieren. Dies kann zu erheblichen Konflikten mit seinem Zeitbudget und seiner psychischen und physischen Belastbarkeit führen.

– Entschließt sich der Erwachsene zu einer beruflichen Weiterbildung, so tritt er aus seiner gewohnten beruflichen Umgebung heraus. Dies ist mit Ungewißheiten über die berufliche Zukunft verbunden. Um das angestrebte Ziel zu erreichen, muß er nicht nur künftige Kollegen und Vorgesetzte durch fachliches Können und fachliche Leistungen überzeugen, sondern er muß sich dem Urteil von Personen unterwerfen, die als Prüfer aus einer punktuellen Prüfungssituation heraus über