

Die Ergebnisse nach Abschluss der Analysearbeiten (Teilauftrag A und B) bilden die Grundlage für die Empfehlungen zur Weiterentwicklung kompetenzbasierter Ansätze in schriftlichen Prüfungen.

4. Ergebnisse

4.1 Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen

Ein wesentliches Ergebnis der ersten Projektphase ist der Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen, der aus den Literaturrecherchen, Experteninterviews, teilnehmenden Beobachtungen in Prüfungen und der Diskussion mit Experten/-innen entwickelt wurde (siehe Anlage I).

Der Referenzrahmen

- bündelt die für kompetenzbasierte Prüfungen wichtigen Aspekte;
- ist berufsübergreifend – im Sinne eines Metarahmens – angelegt;
- kann berufsspezifisch für den jeweiligen Beruf konkretisiert werden;
- verbindet den Gegenstandsbereich „Prüfungswesen“ mit theoretisch-konzeptionellen Überlegungen;
- ist sowohl Analyse- als auch Gestaltungsinstrument und
- kann im Laufe der weiteren Projektphase ergänzt bzw. überarbeitet werden.

Der Referenzrahmen weist vier Analyseebenen auf, die in Kategorien und gegebenenfalls Unterkategorien ausdifferenziert werden. Zur Konkretisierung der Kategorien bzw. Unterkategorien werden Indikatoren ausgewiesen.

Als die vier wesentlichen Ebenen kompetenzbasierter Prüfungen wurden identifiziert und mit Experten/-innen abgestimmt:

- Kompetenzverständnis,
- Prüfungskonzeption,
- Prüfungsumsetzung sowie
- Rahmenbedingungen.

Analyseebene „Kompetenzverständnis“

Als Kern kompetenzbasierter Prüfungen wird ein transparentes, abgestimmtes Kompetenzverständnis angesehen.

„Ich denke man braucht erst einmal ein gemeinsames Verständnis, was ist das, also eine Definition. Es gibt ja viele Definitionen, aber es gibt noch kein gemeinsames, also allgemein akzeptiertes und vor allen Dingen auch kein Grundverständnis [...] Und ganz wichtig ist natürlich nicht nur das gemeinsame Grundverständnis, sondern man muss es dann auch vermitteln. Den Akteuren halt eben plausibel machen.“ (Interview 7, Z. 416-423)

Diese Aussage zieht sich wie ein roter Faden durch die Entwicklung curricularer Grundlagen, die Aufgabenerstellung, die Beurteilung der Kompetenzen bis hin zur Qualifizierung des Prüfungspersonals.

Da ein abgestimmtes Kompetenzverständnis für die betriebliche Seite nicht existiert, wird im weiteren Projektverlauf auf die bildungsbereichsübergreifend abgestimmte Kompetenzdefinition des DQR zurückgegriffen. Sie ist auf Handlungskompetenz ausgerichtet und umfasst die Dimensionen Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbständigkeit (siehe hierzu auch Abschnitt 2.3).

Analyseebene „Prüfungskonzeption“

Die Analyseebene „Prüfungskonzeption“ bezieht sich auf die Vorgaben, die durch die Ordnungsmittel gesetzt sind. Als Kategorien wurden hier

- curricularen Grundlagen inkl. Prüfungsanforderungen,
- Methoden und
- Feststellungszeitpunkte

identifiziert.

In den Curricula – also in den Prüfungsanforderungen, dem Ausbildungsrahmenplan und dem Rahmenlehrplan – sind die in der Prüfung zu erfassenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten festgelegt.

Um Kompetenzen in Prüfungen erfassen und bewerten zu können, ist es nach Ansicht einiger Befragten notwendig, die Ordnungsmittel kompetenz- und lernergebnisorientiert zu gestalten. Damit wird auf die besondere Bedeutung von Outputorientierung verwiesen:

„Mich interessiert aber tatsächlich, was du letztendlich kannst. Welche Aufgaben kannst du erledigen? Auf welchem Kompetenzlevel?“ (Interview 11, Z. 509-510)

Zwar sind nach Einschätzung einiger Befragten in den derzeitigen Ordnungsmitteln die verschiedenen Kompetenzen bereits enthalten, müssen aber expliziert werden, um für Ausbildung und Prüfung nutzbar zu sein.

Ein wesentlicher Schritt zur Weiterentwicklung der Prüfungskonzeptionen ist es daher, sich bereits bei der Beschreibung der Prüfungsanforderungen an einem abgestimmten Kompetenzverständnis zu orientieren und darauf aufbauend die zu erwerbenden und nachzuweisenden Kompetenzen im Ausbildungsrahmenplan, im Rahmenlehrplan und in den Prüfungsanforderungen berufsspezifisch zu beschreiben.

Von großer Bedeutung für kompetenzbasierte Prüfungen ist nach den ersten Projektergebnissen ebenfalls die Auswahl der geeigneten Methode bzw. des geeigneten Instruments zur Erfassung von Kompetenzen. Um die Komplexität beruflichen Handelns angemessen abbilden und valide Rückschlüsse von der durch Beobachtung unmittelbar zugänglichen Performanz auf die nur mittelbar zu erfassende Disposition ziehen zu können, empfehlen sich – je nach Beruf – unterschiedliche Methoden und Instrumente. Neben den bestehenden, in der Hauptausschussempfehlung 119 „Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen“ festgelegten Prüfungsinstrumenten (vgl. HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB, 2006), bieten sich hier auch weitere Instrumente an, die insbesondere stärker die personalen und sozialen Kompetenzen zu erfassen und zu bewerten erlauben.

Bei der Kategorie „Feststellungszeitpunkte“ stellt sich die Frage, wie viele und welche Messzeitpunkte notwendig sind, um valide Aussagen zur beruflichen Handlungskompetenz in unterschiedlichen Situationen machen zu können. In den Interviews zeigen sich sehr heterogene Vorstellungen. Einige Experten/-innen sprechen sich für eine Beibehaltung der traditionellen Prüfungsstrukturen aus, da aus ihrer Sicht die bisherigen Prüfungszeitpunkte im Rahmen der Abschlussprüfung oder Gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung Teil 1 und 2 ausreichen, um die berufliche Handlungskompetenz eines Prüflings zu beurteilen.

„Also ich finde eine gute Regelung ist jetzt in der gestreckten Prüfung die ersten 1 ½ Jahre. Um einfach einmal zu sehen, ist der- oder diejenige in dem Beruf auch wirklich zufrieden. Und alles das, was jetzt gelernt worden ist und vermittelt wurde in der Berufsschule und im Betrieb, sollte nach 1 ½ Jahren abgeprüft werden, in Form einer Aufgabe, wie jetzt der betriebliche Auftrag oder was auch immer. [...]. Und dann müsste das auch doch abgeschlossen sein. So und dann käme der zweite Teil. [...] Weil das auch für den Auszubildenden einen Abschnitt bedeutet. Der hat einen Teil erledigt, so, und kann sich jetzt konzentrieren innerhalb des Betriebs oder auch in der Berufsschule auf den zweiten Teil.“ (Interview 6, Z. 1138-1150)

Davon abweichend schlagen andere Experten/-innen eine zeitliche Struktur vor, bei der abschnittsbezogene Prüfungen durch eine übergreifende Abschlussprüfung ergänzt werden. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Kompetenzfeststellung hingewiesen, da Kompetenzen situations- und kontextabhängig sind und es daher mehrerer Messzeitpunkte bedarf, um diese valide zu erfassen. Dies ist nach Meinung einiger Befragten aber nicht mit der derzeitigen Organisation der Prüfungen zu bewältigen und hätte eine Erweiterung der Aufgaben der an der Ausbildung Beteiligten zufolge.

„Eine kontinuierliche Kompetenzerfassung, da gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Ich bin ein Anhänger auch ein Stück weit sich zu verabschieden von dem Prinzip, welches wir nur in der Berufsbildung haben, nämlich: „wer lehrt der prüft nicht“, weil in allen anderen Bildungsgängen in Deutschland ist dieses Problem keines, nur bei uns ist es eines. Ich denke, dass die Experten vor Ort - das sind sowohl die Lehrer als auch die Ausbilder - häufig sehr gut Bescheid wissen über das, was die Jugendlichen können. Das hört man ja auch immer wieder, wenn man mit Ausbildern und Lehrern spricht. Man müsste natürlich dort ein Qualitätssicherungssystem installieren, d.h. ihnen was an die Hand zu geben und sehr transparent machen, um was es geht und wie geprüft wird.“ (Interview 2, Z. 141-148)

Aus kompetenztheoretischer Sicht bleibt festzuhalten, „dass umfassende Aussagen zur Kompetenz einer Person aufgrund der Veränderbarkeit und dem Situationsbezug von Kompetenz nur möglich sind, wenn die Kompetenzerhebung zu verschiedenen Zeitpunkten und in möglichst verschiedenen Situationen erfolgt“ (KAUFHOLD 2007, S. 15). Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass Prüfungen immer Aussagen über zukünftiges Verhalten und Handeln geben, also Prognosen ermöglichen sollen (vgl. EBBINGHAUS 2005). Für die kompetenzbasierte Weiterentwicklung der Prüfungen bedeutet dies, dass die Frage der Anzahl der Feststellungszeitpunkte ein zentraler Diskussionspunkt ist, der im Rahmen des Projekts allerdings nur in Form einer Einschätzung der Prüfer/-innen erhoben werden kann.

Analyseebene „Prüfungsumsetzung“

Die Analyseebene „Prüfungsumsetzung“ bezieht sich auf das konkrete Prüfungsgeschehen und beinhaltet die Kategorien

- Aufgabenstellung,
- Prüfungsdurchführung und
- Beurteilung.

Bei der Aufgabenstellung ist es wichtig, auf alle ausgewiesenen Kompetenzen – Wissen, Fertigkeiten, soziale Kompetenzen und Selbständigkeit – einzugehen und diese erfassbar zu machen. Dabei wird von den Experten/-innen immer von der Grundannahme ausgegangen, dass der Prüfling über Kompetenzen verfügt, die in Prüfungen sichtbar gemacht werden können.

„Also eigentlich die Idee zu sagen [...], dass etwas in einem vorherigen zeitlichen Ablauf erworben wurde und dass das dann in einem dafür extra gestalteten Szenario möglich wird, dass das jemand zeigen kann, was er da erworben hat. Und daran stellen sich natürlich unterschiedliche Ansprüche. Es muss quasi sichtbar werden können und muss auf der einen Seite damit einen Bezug zu dem Lernprozess haben oder zu dem Erwerbskontext haben.“ (Interview 13, Z. 17-23)

Mit Blick auf die Weiterentwicklung der Prüfungen gilt es, authentische, unterschiedlich komplexe Situationen mit verschiedenen berufsrelevanten Tätigkeiten zu identifizieren und diese für die Prüfungen zu nutzen. Die Situationen müssen derart gestaltet sein, dass sie einen Impuls zum Handeln geben und unterschiedliche Wege der Problemlösung ermöglichen.

„Die Aufgaben müssen von der Gestaltung her Möglichkeiten oder Chancen darstellen können, dass der Azubi alternative Bearbeitungswege vornehmen könnte und seinen Weg und seine Entscheidung dann auch argumentieren und bekräftigen kann.“ (Interview 4, Z. 94-96)

In der Gesamtheit muss die Vielfalt beruflicher Handlungsfähigkeit abgedeckt werden.

Bei der Prüfungsdurchführung ist insbesondere die Kontextgestaltung zu beachten. Theoretische Erkenntnisse zeigen, dass nur über das konkrete Handeln, die Performanz, Rückschlüsse auf die Kompetenz eines Individuums gezogen werden können. Demnach beschreibt „Kompetenz das mögliche Handlungspotential“, das „von der tatsächlichen Handlung zu unterscheiden ist“ (GILLEN 2006, S. 129). Für die kompetenzbasierte Weiterentwicklung heißt dies, auf die Räumlichkeiten, anwesende Personen, Materialausstattung, Atmosphäre etc. zu achten, da dies maßgeblich dazu beiträgt, welche Kompetenzen in der konkreten Situation gezeigt werden können.

Der Aspekt der „Beurteilung“ verweist auf die Notwendigkeit einheitlicher, an den Prüfungsanforderungen und Aufgabenstellungen orientierter Analyse- und Bewertungsschemata.

„Um dann auch das Kompetenzniveau abbilden zu können, also ich glaub´, da muss unbedingt was an den Bewertungsverfahren getan werden. Es geht ja jetzt immer noch darum, Punkte zu vergeben, richtig-falsch zu beurteilen. Ich glaube, das beißt sich einfach mit Kompetenzen, dass man da versucht das eigentlich zu atomisieren

und auf irgendwie dann doch nachprüfbar Wissensinhalte runter zu brechen. Das ist aus juristischen Gründen sicherlich zum Teil geboten, dem Ziel einer kompetenzorientierten Prüfung aber nicht zuträglich. Ich glaube, da muss man ganz unbedingt was tun, dass man auch zu ganzheitlichen Bewertungsverfahren kommt. Weil bei Kompetenzen geht es ja nicht darum, dass man eindeutig feststellen kann: ja oder nein. Man muss nach Indizien suchen und da darf man sich nicht ein einzelnes Indiz angucken, sondern man muss diese Indizien dann zu einer Gesamtbewertung verdichten.“(Interview 8, Z. 114-124)

Idealtypisch wäre es, wenn im Prüfungsausschuss ein einheitlich verwendeter Analyse- und Bewertungsbogen vorliegen würde, auf dem die berufstypisch zu erfassenden Kompetenzen aufgeführt und mit Niveauausprägungen konkretisiert werden.

Analyseebene „Rahmenbedingungen“

Die Analyseebene „Rahmenbedingungen“ umfasst die dem konkreten Prüfungsgeschehen vor- und nachgelagerten Prozesse wie

- den Aufgabenerstellungsprozess und
- die Qualifizierung der Aufgabenersteller/-innen und Prüfer/-innen.

Bei der Aufgabenerstellung spielt die Systematik des Erstellungsprozesses und die Auswahl der Aufgabenersteller/-innen eine entscheidende Rolle.

Die Qualifizierung des Prüfungspersonals wird insgesamt von den befragten Experten/-innen unterstrichen.

„Aber um jetzt wirklich einen großen Schritt weiterzukommen, müsste man sicherlich einerseits drüber nachdenken, wie man Professionalisierungskomponenten in Richtung Prüfungspersonal reinbringt, also das heißt nicht, dass man das Ehrenamtsprinzip aufgibt, aber das vielleicht etwas stringenter weiterführt, was ja im Grunde auch existiert [...] Das heißt, es wäre eine Überlegung, wie kann man das Ehrenamtsprinzip mit Professionalisierungsschritten erweitern oder verstärken? Das ist wahrscheinlich auch eine Überlegung, die ordnungspolitisch noch irgendwie kompatibel ist [...]“ (Interview 10, Z.507-516)

Mit Blick auf die Umsetzung kompetenzbasierter Prüfungen sollten Prüfer/-innen in der Lage sein, die von den Prüflingen gezeigten Kompetenzen anhand der curricularen Grundlagen analysieren und bewerten zu können. Die Aufgabenersteller/-innen sollten neben der Berufskennntnis über die Fähigkeit verfügen, Aufgaben auf Grundlage des Kompetenzverständnisses und der curricularen Grundlagen zu entwickeln.

Eine Übersicht über die Analyseebenen und Kategorien bzw. Unterkategorien des Referenzrahmens für kompetenzbasierte Prüfungen ist in Tabelle 5 dargestellt:

Analyseebene	Kategorie	Unterkategorie
Kompetenzverständnis	Abgestimmte Kompetenzdefinition	
Konzeption	Curriculare Grundlage	<ul style="list-style-type: none"> Anforderungsprofil des jeweiligen Prüfungsbereichs Lernziele im ARP Lernziele im RLP
	Methode	<ul style="list-style-type: none"> Prüfungsinstrumente nach HA-Empfehlung 119 Weitere Instrumente
	Feststellungszeitpunkte	<ul style="list-style-type: none"> Variante: Zwischen- und Abschlussprüfung Variante: Gestreckte Gesellen-/Abschlussprüfung Variante: laufende Erfassung („contrôle continu“) mit übergreifender Abschlussprüfung Variante: Handlungsfeldbezogene Prüfungen mit übergreifender Abschlussprüfung Variante: N
Umsetzung	Aufgabenstellung	
	Prüfungsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> Kontext
	Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> Analyse Bewertung
Rahmenbedingungen	Aufgabenerstellungsprozess	
	Qualifizierung	<ul style="list-style-type: none"> Aufgabenersteller/-innen Prüfer/-innen

Tabelle 5: Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen – Übersicht

4.2 Referenzrahmen zur Analyse der Prüfungspraxis

Die Einführung eines zweiten Referenzrahmens, mit dem die Prüfungspraxis analysiert werden kann, geht auf Hinweise aus dem Expertenworkshop, insbesondere jedoch aus dem Projektbeirat zurück. Die Trennung in einen Referenzrahmen, mit dem die derzeitige Prüfungspraxis beschrieben werden kann, und in einen Rahmen, der Merkmale ausschließlich kompetenzbasierter Prüfungen enthält, bietet den Vorteil, eine Bestandsaufnahme der bestehenden Prüfungspraxis in den ausgewählten Berufen durchführen zu können und sie zugleich mit einer idealtypischen Vorstellung kompetenzbasierter Prüfungen zu vergleichen.

In beiden Referenzrahmen sind die Analyseebenen Prüfungskonzeption, Prüfungsumsetzung und Rahmenbedingungen enthalten. Diese Ebenen sind ebenfalls in Kategorien bzw. bei Bedarf in Unterkategorien differenziert. Zur Konkretisierung der Kategorien bzw. Unterkategorien weist der „Referenzrahmen zur Analyse der Prüfungspraxis“ Fragestellungen auf, die eine einheitliche Beschreibung der Prüfungspraxis in den vier ausgewählten Berufen erleichtern sollen.

Ausgehend vom derzeitigen Prüfungswesen stehen die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Vordergrund. Um gegebenenfalls schon in der Prüfungspraxis gebräuchliche Kompetenzauffassungen identifizieren zu können, wurde auch die Analyseebene „Kompetenzverständnis“ in den Rahmen aufgenommen (siehe Tabelle 6).

Analyseebene	Kategorie	Unterkategorie
Kompetenzverständnis	Kompetenzauffassung	
Prüfungskonzeption	Curriculare Grundlage	<ul style="list-style-type: none"> Anforderungsprofil des jeweiligen Prüfungsbereichs Lernziele im ARP Lernziele im RLP
	Methode	<ul style="list-style-type: none"> Prüfungsinstrumente nach HA-Empfehlung 119
	Feststellungszeitpunkte	<ul style="list-style-type: none"> Gemäß Ordnungsmitteln
Prüfungsumsetzung	Aufgabenstellung	
	Prüfungsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> Ablauf Kontext
	Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> Analyse Bewertung
Rahmenbedingungen	Aufgabenerstellungsprozess	
	Qualifizierung	<ul style="list-style-type: none"> Aufgabenersteller/-innen Prüfer/-innen
	Vorbereitung der Prüflinge	<ul style="list-style-type: none"> Prüfungsvorbereitungskurse Vor-Information für Prüflinge
	Qualitätsentwicklung	

Tabelle 6: Referenzrahmen zur Analyse der Prüfungspraxis - Überblick

4.3 Analyseraster für schriftliche Prüfungsaufgaben und -anforderungen

Um die kompetenzbasierten Ansätze in den Prüfungen zu analysieren, wurde die Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben in den ausgewählten Berufen öffentlich ausgeschrieben (siehe Kapitel 3.2.2). Hierfür wurde im Projekt ein Raster entwickelt, mit dessen Hilfe es möglich ist, die Aufgaben anhand von Kriterien zu analysieren (siehe Anlage II). Die Kriterien wurden aus der Kategorie „Aufgabenstellung“ des Referenzrahmens für kompetenzbasierte Prüfungen abgeleitet und erlauben es, die Prüfungsaufgaben aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick zu nehmen.

Das Raster umfasst folgende Kriterien:

- Aufgabenformat
- Situationsbeschreibung
- Prüfungsleitbilder: Praxisnähe, Authentizität, Prozessorientierung und Individualisierung
- Vollständige Handlung)
- Kompetenzdimensionen
- Modellierungsleistung)
- Inhaltliche Komplexität
- Taxonomiestufen

Diese Kriterien werden in einem Glossar, das dem Analyseraster beigelegt ist, definiert, um eine einheitliche Anwendung durch die Auftragnehmer/innen zu unterstützen.

Neben den schriftlichen Prüfungsaufgaben wird im Rahmen der Analyse ebenfalls eine Gesamteinschätzung des schriftlichen Prüfungsaufgabensatzes und der Prüfungsanforderungen hinsichtlich vollständiger Handlung, Flexibilisierung und Prozessorientierung vorgenommen. Die Prüfungsanforderungen werden bezüglich der darin enthaltenen Kompetenzdimensionen, der Taxonomiestufen sowie Flexibilisierung, vollständiger Handlung und Prozessorientierung untersucht. Auf dieser Grundlage kann schließlich die Übereinstimmung von Kompetenzdimensionen und Taxonomiestufen zwischen Prüfungsaufgaben und Prüfungsanforderungen ermittelt werden.

Die Ergebnisse der Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben und -anforderungen im Rahmen der Zwischenprüfung bzw. gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung Teil 1 (Teilauftrag A) zeigen eine große Spannbreite hinsichtlich der untersuchten Kriterien in den ausgewählten Berufen. Sobald die Ergebnisse der Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben und -anforderungen im Rahmen Abschlussprüfung bzw. gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung Teil 2 vorliegen (Teilauftrag B), werden die Erkenntnisse zusammengeführt, veröffentlicht und Weiterentwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Ausgehend von den Erfahrungen der Auftragnehmer/-innen und den Rückmeldungen des Projektbeirats und von Vertretern der Aufgabenerstellungsinstitutionen wird das Analyseraster samt Glossar für Teilauftrag B nochmals überarbeitet.

5. Zielerreichung

Nach etwa eineinhalb Jahren Projektlaufzeit ist das erste Ziel die „Entwicklung und Validierung eines Referenzrahmens für kompetenzbasierte Prüfungen“ erreicht worden. Auf Anraten des Projektbeirates wurde in der Folge ein zusätzlicher „Referenzrahmen zur Analyse der Prüfungspraxis“ entwickelt, der als Instrument zur Bestandsaufnahme der derzeitigen Prüfungspraxis dient. Die explorative Phase im Projekt ist damit abgeschlossen.

Im Rahmen der zweiten Projektphase ist Mitte August 2011 eine öffentliche Ausschreibung zur Analyse schriftlicher Prüfungsaufgaben und zur Identifikation schon vorhandener kompetenzbasierter Ansätze in den vier ausgewählten Berufen erfolgt. Zur Zeit wird der Fragebogen für Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen entwickelt und die teilnehmenden Beobachtungen in den ausgewählten Berufen geplant und vorbereitet.

Bei der Zeit- und Arbeitsplanung haben sich entgegen der ursprünglichen Planung im Projektantrag einige Änderungen ergeben.

Im Projektteam wurde – u.a. auf Anraten der Projektbeiratsmitglieder – entschieden, die Prüfungspraxis in vier statt – wie ursprünglich vorgesehen – in drei Ausbildungsberufen zu untersuchen. Somit können kompetenzbasierte Ansätze exemplarisch in allen relevanten Berufsbereichen – kaufmännisch-verwaltender, handwerklicher, gewerblich-technischer und personenbezogener Dienstleistungsbereich – analysiert und strukturelle Unterschiede sowie ggf. vorhandene kompetenzbasierter Ansätze hinsichtlich ihrer Konzeption, Umsetzung und Rahmenbedingungen beschrieben werden. Die Hinzunahme des vierten Berufs stellt u.a. im Hinblick auf Bestandsaufnahme, Interviews, teilnehmende Beobachtungen in Abschlussprüfungen und Prüferbefragung einen erheblichen Mehraufwand dar.

Aufgrund fehlender Angebote musste die „Analyse schriftlicher Prüfungsaufgaben und -anforderungen in vier ausgewählten Berufen“ zweimal ausgeschrieben werden. Bei der ersten Ausschreibung gingen nur Angebote für den Beruf Werkzeugmechaniker/-in, bei der zweiten Ausschreibung Angebote für den Beruf Friseur/-in und Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen ein. Für den Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r lagen weder bei der ersten noch bei der zweiten Ausschreibung Angebote vor.

Aus diesem Grund hat das Projektteam beschlossen, die Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben und -anforderungen im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r selbst durchzuführen und die Einschätzungen mit Experten aus dem Berufsbereich in einem Workshop zu diskutieren und abzustimmen.

Aufgrund des Mehraufwands wurde das Projekt um neun Monate verlängert. Die aktualisierte Meilensteinplanung wird in der folgenden Tabelle aufgeführt:

Aktualisierte Meilensteinplanung		
Nr.	Meilenstein (MS)	Termin
MS 1	Projektstart	01.07.2010
MS 2	Referenzrahmen liegt vor	28.02.2011
MS 3	Hypothesen sind aufgestellt	31.08.2011
MS 4	Projekt wird im UA BBF diskutiert	08.09.2011
MS 5	Öffentliche Ausschreibung zur Analyse schriftlicher Prüfungsaufgaben und -anforderungen sowie Angebotsannahme ist in den vier Berufen erfolgt	15.11.2011
MS 6	Zwischenbericht liegt vor	15.02.2012
MS 7	Analyseberichte der öffentlichen Ausschreibung sind abgenommen	15.11.2012
MS 8	Praktische und/oder mündliche Abschlussprüfungen sind durch teilnehmende Beobachtungen in den vier Berufen analysiert	28.02.2013
MS 9	Prüferbefragung ist durchgeführt und ausgewertet	30.04.2013
MS 10	Expertenworkshops zur Weiterentwicklung kompetenzbasierter Prüfungen in den ausgewählten Berufen sind durchgeführt	31.07.2013
MS 11	Empfehlungen zur Weiterentwicklung kompetenzbasierter Prüfungen sind entwickelt und mit dem Projektbeirat abgestimmt	31.08.2013
MS 12	Abschlussbericht ist erstellt	30.09.2013
MS 13	Referierter Beitrag ist eingereicht	31.03.2014

Tabelle 7: Aktualisierte Meilensteinplanung nach Projektverlängerungsantrag

6. Ausblick und Transfer

Die kompetenzbasierten Ansätze werden im weiteren Projektverlauf in den ausgewählten Berufen durch eine Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben und -anforderungen, teilnehmende Beobachtungen in praktischen/mündlichen Prüfungen, eine Prüferbefragung sowie bei Bedarf durch Experteninterviews identifiziert und analysiert. Im Anschluss sollen die Erkenntnisse miteinander verknüpft und auf Grundlage des Referenzrahmens für kompetenzbasierte Prüfungen Empfehlungen für die Weiterentwicklung erarbeitet werden.

In der ersten Projektphase hat sich die Verknüpfung von theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen zur „Rahmung“ des Forschungsgegenstands als angemessen und zielführend erwiesen. Auf die Erfahrungen und Erkenntnisse soll im weiteren Projektverlauf zurückgegriffen und die gute Kooperation mit Vertretern der Sozialpartner, der Kammern, Aufgabenerstellungsinstitutionen, Prüfer/-innen und Wissenschaftler/-innen fortgesetzt werden.

Durch die Zusammenarbeit mit den im BIBB durchgeführten Projekten „Einfluss der betrieblichen Ausbildungsqualität auf die Fachkompetenz in ausgewählten Berufen“ sowie dem neuen Projekt „Kompetenzdiagnostik durch Simulation und adaptives Testen für medizinische Fachberufe "CoSMed"; Teilvorhaben: Messung sozial-kommunikativer Fachkompetenzen bei medizinischen Fachangestellten“ im Rahmen des BMBF-Forschungsprogramms ASCOT ist es möglich, das Thema Kompetenzerfassung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen zu untersuchen. Die Erkenntnisse werden im weiteren Projektverlauf insbesondere im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r miteinander verzahnt.

Insgesamt leisten die Erkenntnisse aus dem Projekt einen Beitrag dazu, das Thema Kompetenzorientierung theoretisch fundiert im Bereich der Prüfungen zu verankern und auf dieser Grundlage die konkrete Prüfungspraxis weiterzuentwickeln. Damit wird auch die Outcomeorientierung im Bereich der Berufsausbildung systematisch fortgesetzt sowie die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraums unterstützt.

Veröffentlichungen und Vorträge

- DIETZEN, Agnes; LORIG, Barbara: Entscheidend ist, was jemand kann - Kompetenzorientierung und Kompetenzdiagnostik als neuer Leitgedanke in der Berufsbildung. In: BIBB (Hrsg.): 40 Jahre BIBB - 40 Jahre Forschen - Beraten - Zukunft gestalten. Bonn, 2010, S. 177-186
- LORIG, Barbara; BRETSCHNEIDER, Markus; GÖRMAR, Gunda; MPANGARA, Miriam: Kompetenzbasierte Prüfungen – welche Aspekte spielen eine Rolle? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). 5/2011, S. 10-13
- LORIG, Barbara; BRETSCHNEIDER, Markus; GÖRMAR, Gunda; MPANGARA, Miriam: Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Vorstellungen und Erwartungen. Zeitschrift „berufsbildung“. Heft 133, 2012, S. 18-20
- BRETSCHNEIDER, Markus: „Kompetenzbasierte Prüfungen – welche Ansätze und welche Kriterien gibt es?“, Thematisches Monitoring der Nationalen Agentur im Bundesinstitut für Berufsbildung am 18. Januar 2011 im BIBB in Bonn
- LORIG, Barbara: Leitung des World-Café-Tisches „Wie können Kompetenzen/Lernergebnisse beschrieben und erfasst werden?“ Fachtagung „Der DQR als Chance für die Weiterbildung?!“ am 27. Juni 2011 in der Koordinierungsstelle Qualität in Berlin
- LORIG, Barbara; BRETSCHNEIDER, Markus: „Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System“. 6.BIBB-Fachkongress am 19./20. September 2011 im Maritim Hotel in Berlin
- LORIG, Barbara: „Kompetenzbasierte Prüfungen“. Forum „Neue Formen der Prüfungsgestaltung – kompetenzorientiertes Prüfen“. Tagung der kaufmännischen Ausbildungsleiter „Mit Strategie und Leidenschaft – Ideen für die Ausbildungspraxis“ am 25.-26. April 2012 in Hamburg (geplant)

Literaturverzeichnis

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R.: A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing – A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives. New York 2001

ARBEITSKREIS ASSESSMENT CENTER: Standards der Assessment Center Technik. Hamburg 2004

Herunterzuladen unter:

http://www.arbeitskreis-ac.de/attachments/150_ac-standards_2004.pdf (Stand: 22.03.2012)

ARBEITSGRUPPE DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (DQR): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet am 22. März 2011

Herunterzuladen unter:

www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 22.03.2012)

BAHL, Anke u.a.: Was bedeutet prozessbezogen ausbilden? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 5, 2004, S. 10-14

BASEL, Dirk; KOCH, Tatjana: Klassifizierungsansätze von Kompetenzfeststellungsverfahren. In: berufsbildung. Heft 103/104, 2007 S. 8-13

BRAND, Willi; HOFMEISTER, Wiebke; TRAMM, Tade: Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt Ulme. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwpat). Heft 8, 2005

Herunterzuladen unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_et_al_bwpat8.shtml (Stand: 22.03.2012)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreis Berufliche Bildung 2007.

http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf (Stand: 30.03.2012)

CHOMSKY, Noam: Regel und Repräsentationen. Frankfurt am Main 1981

DIEKMANN, Andreas: Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg 2009

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

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

ENGRUBER, Ruth; BLECK, Christian: Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. 2005

Herunterzuladen unter:

http://www.equal-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle_gesamt.pdf (Stand: 22.03.2012)

ERPENBECK, John; ROSENSTIEL, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2007

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

EUROPÄISCHES PARLAMENT: Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) vom 18. Juni 2009

Herunterzuladen unter:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF>

(Stand: 22.03.2012)

EUROPÄISCHES PARLAMENT: Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vom 23. April 2008

Herunterzuladen unter:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>

(Stand: 22.03.2012)

FLICK, Uwe: Triangulation – Eine Einführung. Wiesbaden 2004

FRANK, Irmgard: Kompetenzorientierung in der Berufsbildung – Anforderungen an Prüfungen. In: BOHLINGER, Sandra; MÜNCHHAUSEN, Gesa (Hrsg.): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld 2011, S. 425-441

FROMMBERGER, Dietmar; MILOLAZA, Anita: Kompetenzorientierte Prüfungen in der beruflichen Bildung in Deutschland - Entwicklungen, Anforderungen und Defizite. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung, Bertelsmann: Bielefeld 2010, S. 117-132.

GILLEN, Julia: Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance – Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld 2006

HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen – Nr. 119 vom 13.12.2006.

Herunterzuladen unter:

www.bibb.de/de/28732.htm (Stand: 22.03.2012)

Helferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten - Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden 2005

HENSGE, Kathrin; LORIG, Barbara, SCHREIBER, Daniel: Abschlussbericht des Projekts „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“. 2009

Herunterzuladen unter:

<http://www.bibb.de/de/wik29205.htm> (Stand: 22.03.2012)

HUTTER, Jörg: Kompetenzfeststellung – Verfahren zur Kompetenzfeststellung junger Menschen. Eine Expertise. BIBB (Hrsg.). Bonn 2004

Herunterzuladen unter:

http://www.good-practice.de/expertise_kompetenzfeststellungen.pdf (Stand: 22.03.2012)

KAUFHOLD, Marisa: Kompetenzerfassung in der Berufsbildung - Ein Analyseraster. In: berufsbildung. Heft 103/104, 2007, S. 14-17

KLIEME, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. BMBF (Hrsg.) Berlin 2003

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

Kruse, Jan: Reader Einführung in die qualitative Interviewforschung“. Freiburg 2009 (Seminarunterlage)

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. 2011

Herunterzuladen unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf (Stand: 22.03.2012)

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

LORIG, Barbara u.a.: Projektantrag „Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“ 2010

Herunterzuladen unter:

<http://www.bibb.de/de/wik54485.htm> (Stand: 22.03.2012)

Lorig, Barbara u.a.: Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwpat), Heft 20, 2011, S. 1-20

Herunterzuladen unter:

<http://www.bwpat.de/content/ausgabe/20/lorig-et-al/%20%20> (Stand: 22.03.2012).

LORIG, Barbara u.a.: Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Vorstellungen und Erwartungen. Zeitschrift „berufsbildung“. Heft 133, 2012, S. 18-20

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

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

MULDER, Martin; WEIGEL, Tanja; COLLINS, Kate: The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. In: Journal of Vocational Education and Training. Vol. 59, No. 1, 2007, S. 67-88

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

REETZ, Lothar: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen - Bildung. In: TRAMM, Tade (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt a. M. 1999

REETZ, Lothar: Situierete Prüfungsaufgaben – Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik on-line (bwpat). Nr. 8 (2005), S. 1-32

Herunterzuladen unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.shtml%20 (Stand: 22.03.2012)

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

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

VEREINBARUNG VON VERTRETER/INNEN DER BUNDESREGIERUNG u.a. zum DQR vom 31.01.2012:

Herunterzuladen unter:

http://www.bmbf.de/pubRD/Erklaerung_SpitzengespraechKMK_BMBF31_1_12logos..pdf

(Stand: 30.03.2012)

WINTHER, Esther: Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2010

Anlage

- Anlage I: Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen
- Anlage II: Analyseraster schriftliche Prüfungsaufgaben

Anlage I: Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen

Zwischenbericht Projekt 4.2.333 „Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“
Stand: 28.03.2012

Analyseebene	Kategorie	Unterkategorie	Indikator
Kompetenzverständnis	Abgestimmte Kompetenzdefinition		<ul style="list-style-type: none"> - Bezug zur beruflichen Handlungsfähigkeit - Berücksichtigung von Kompetenzdimensionen
Prüfungskonzeption	Curriculare Grundlage	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungsprofil des jeweiligen Prüfungsbereichs 	<ul style="list-style-type: none"> - Bezugnahme auf ein Kompetenzverständnis - Berufstypische Gewichtung der Kompetenzdimensionen - Operationalisierung der Kompetenzen
		<ul style="list-style-type: none"> • Lernziele im Ausbildungsrahmenplan 	<ul style="list-style-type: none"> - Bezugnahme auf ein Kompetenzverständnis - Berufstypische Gewichtung der Kompetenzdimensionen - Operationalisierung der Kompetenzen
		<ul style="list-style-type: none"> • Lernziele im Rahmenlehrplan 	<ul style="list-style-type: none"> - Bezugnahme auf ein Kompetenzverständnis - Berufstypische Gewichtung der Kompetenzdimensionen - Operationalisierung der Kompetenzen
	Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Prüfungsinstrumente nach Hauptausschuss-Empfehlung 119 • Weitere Instrumente 	<ul style="list-style-type: none"> - Berufstypische Aufgaben - Berücksichtigung der Kompetenzdimensionen - Praxisnähe/Authentizität - Handlungsorientierung - Prozessorientierung - Individualisierung - Freiheitsgrade bei der Bewältigung von Aufgaben - Multimethodenansatz zur Erfassung aller relevanten Kompetenzdimensionen
	Feststellungszeitpunkte	<ul style="list-style-type: none"> • Variante: ZP/AP • Variante GGP/GAP • Variante: laufende Erfassung („contrôle continu“) mit übergreifender Abschlussprüfung • Variante: Handlungsfeldbezogene Erfassung mit übergreifender Abschlussprüfung • Variante: N 	<ul style="list-style-type: none"> - Vollständigkeit des Erwerbs eines Kompetenzbündels - Zum Ausbildungsabschluss eine ausbildungsübergreifende Prüfung

Prüfungsumsetzung	Aufgabenstellung		<ul style="list-style-type: none"> - Bezugnahme auf die berufliche Handlungsfähigkeit - Berücksichtigung eines angemessenen Komplexitätsgrades - Einbezug der Kompetenzdimensionen - Authentizität/Praxisnähe - Situationsbeschreibung - Bezug auf Handlungsorientierung - Bezug auf Prozessorientierung - Freiheitsgrade bei der Bewältigung von Aufgaben
	Prüfungsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Kontext 	<ul style="list-style-type: none"> - Situative Einbettung (Räumlichkeiten, anwesende Personen, Materialausstattung, Atmosphäre ...)
	Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse • Bewertung 	<ul style="list-style-type: none"> - Analysebogen mit berufstypischen, aufgelisteten Kompetenzen (Prüfungsanforderungen) - Deskriptoren für die zu erfassenden Kompetenzen mit Niveaueausprägungen - Einbezug/Berücksichtigung der Kompetenzdimensionen - Bewertungsbogen mit berufstypischen, aufgelisteten Kompetenzen und deren Bewertungen
Rahmenbedingungen	Aufgabenerstellungsprozess		<ul style="list-style-type: none"> - Systematik des Erstellungsprozesses - Auswahl der Aufgabenersteller/-innen
	Qualifizierung	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenersteller/-innen • Prüfer/-innen 	<ul style="list-style-type: none"> - Expertise im Beruf, im Bereich der Kompetenzerfassung und der Aufgabenerstellung - Expertise im Beruf und im Bereich der Kompetenzbeurteilung

Anlage II: Analysebogen für schriftliche Prüfungsaufgaben

Projekt „Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“
Stand: 18.11.2011

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

Bezugsberuf: ...		
Prüfungsaufgabe (laufende Nummer)		
...		
Aufgabenform: Welche Aufgabenform weist die Prüfungsaufgabe auf? (vgl. Reetz /Hewlett (Hrsg.) 2008, S. 91ff.)		
<input type="checkbox"/> Gebundene Aufgabe	<input type="checkbox"/> Auswahlantwortaufgabe	<input type="checkbox"/> Alternativaufgabe <input type="checkbox"/> Mehrfachwahlaufgabe
	<input type="checkbox"/> Ordnungsantwortaufgabe	<input type="checkbox"/> Zuordnungsaufgabe <input type="checkbox"/> Umordnungsaufgabe
<input type="checkbox"/> Nichtgebundene Aufgabe	<input type="checkbox"/> Erarbeitungsaufgabe mit Kurzantwort	<input type="checkbox"/> Kurzantwortaufgabe mit eindeutiger Lösung <input type="checkbox"/> Kurze Freiantwortaufgabe
	<input type="checkbox"/> Ausführliche Erarbeitungsaufgabe	<input type="checkbox"/> Aufgabe mit leicht eingeschränkter Antwortfreiheit <input type="checkbox"/> Aufgabe mit weitgehender Antwortfreiheit
Situationsbeschreibung: Inwiefern wird die Prüfungsaufgabe in eine Situation eingebettet? (vgl. Reetz 2005; Reetz/Hewlett (Hrsg.) 2008, S.137 ff.)		
<input type="checkbox"/> „Echte“ Situationsaufgabe <input type="checkbox"/> Situationsbeschreibung bezieht sich auf diese Aufgabe <input type="checkbox"/> Situationsbeschreibung bezieht sich auf mehrere Aufgaben <input type="checkbox"/> Situationsbeschreibung bezieht sich auf alle Aufgaben <input type="checkbox"/> „Unechte“ Situationsaufgabe <input type="checkbox"/> Situationsbeschreibung bezieht sich auf diese Aufgabe <input type="checkbox"/> Situationsbeschreibung bezieht sich auf mehrere Aufgaben <input type="checkbox"/> Situationsbeschreibung bezieht sich auf alle Aufgaben <input type="checkbox"/> Keine situative Einbettung		
Begründung:		

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

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

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

Glossar

Alternativaufgabe: Der Prüfling wählt zwischen zwei Antwortmöglichkeiten aus.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kompetenz: „Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden. Im DQR wird Kompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz dargestellt. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigene Erwähnung.“ (AK DQR 2011, S. 16)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Der Prüfling muss eine vollständige Problemmodellierung vornehmen („complete modelling“); die Aufgabe ist offen gestellt, es werden keine Hilfestellungen gegeben („complete modelling“)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literaturverweise

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

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

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

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

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

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

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