

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

seine künftige berufliche Entwicklungsmöglichkeit zu entscheiden haben. Hinzu kommt, daß der Entschluß zur abschlußbezogenen beruflichen Weiterbildung vom einzelnen häufig auch mit einer Unterbewertung bisheriger beruflicher Erfahrungen verbunden wird, so daß es am nötigen Selbstvertrauen mangeln kann, um eine bevorstehende oder aktuelle Prüfungssituation rational richtig einzuschätzen [4].

Zielsetzung beruflicher Erwachsenenprüfungen

Im Bereich der durch Rechtsverordnungen des Bundes geregelten beruflichen Erwachsenenbildung stehen Prüfungen am Abschluß eines in der Regel nicht obligatorischen Lehrgangs. Es herrscht dabei in der Praxis das Prinzip vor, daß Lehrende und Prüfende verschiedene Personen sind. Prüfungen des hier beschriebenen Typs haben gegenwärtig vorrangig die Funktion, eine „Prognose“ über die Eignung der Kandidaten für eine künftige berufliche Tätigkeit zu ermöglichen. Nicht möglich ist daher zunächst eine pädagogische Funktion von Prüfungen, d. h. die Kontrolle von Lernleistungen zur Steuerung nachfolgender Lehr- und Lernprozesse. Aus dem Gegensatz zwischen dem Verständnis von Prüfungen als Prognoseinstrument oder als Lernziel- bzw. Lernstandskontrolle ergeben sich zwei zentrale Fragen, die im folgenden diskutiert werden. Die erste Frage bezieht sich auf die Leistungsfähigkeit eines Prüfungsverfahrens im Hinblick auf die **Prognosefunktion**, die zweite Frage bezieht sich auf die Möglichkeiten, ein Prüfungsverfahren zu entwickeln, das der beschriebenen pädagogischen Funktion näherkommt [5].

Prüfungen als Prognoseinstrument für künftige Berufseignung

Es ist zunächst zu fragen, ob die gegenwärtig vorherrschende Praxis der Prüfungen in diesem Bereich beruflicher Erwachsenenbildung den Ansprüchen einer Berufseignungsprognose gerecht wird. Prüfungen müßten dann so organisiert sein, daß eine hinreichend klare Definition der künftigen Berufsanforderungen vorliegt und von allen beteiligten Prüfern als Norm angewendet werden kann. Es muß also ein zuverlässiges und gültiges Meßinstrument für den Praktiker zur Verfügung stehen. Betrachtet man die gegebenen Verhältnisse, dann ist festzustellen, daß zweifellos jeder einzelne Prüfer als erfahrener Berufspraktiker eine individuelle Vorstellung über die künftigen Berufsanforderungen des einzelnen Kandidaten hat. Es ist jedoch zu bezweifeln, daß diese individuellen Vorstellungen auf örtlicher oder überregionaler Ebene systematisiert sind; es bleiben zunächst individuelle Normen.

Wenn der Sinn beruflicher Erwachsenenbildungsprüfungen jedoch darin gesehen wird, einen bestimmten Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes zu decken, so müssen Prognosen getroffen werden. Auch wenn kein unmittelbarer zeitlicher Übergang vom Weiterbildungsabschluß zu einer entsprechend qualifizierten Tätigkeit erfolgt, hat die Prüfung die Funktion, die grundsätzliche Eignung des einzelnen für die jeweiligen Qualifikationsanforderungen festzustellen. Das dahinterliegende Bedarfskriterium stellt demnach für den Prüfer in Verbindung mit seiner praktischen Betriebserfahrung einen Maßstab dar zur Beurteilung von Prüfungsleistungen.

Abgesehen vom Zweifel an der Gültigkeit einer solchen Bedarfsmaßnahme ist zu berücksichtigen, daß die Prüfungsleistung immer nur einen punktuellen Einblick in die Leistungsfähigkeit des einzelnen unter den besonderen sozialen und psychischen Bedingungen einer Prüfung geben kann.

Der schwerwiegende methodische Einwand gegen Prüfungen als Prognoseinstrument ist u. E. jedoch, daß eine für Prognosen prinzipiell erforderliche Grundbedingung, nämlich Meßgenauigkeit, nicht gegeben ist.

Ungeachtet dieser Einwände ist jedoch anzunehmen, daß die vorherrschende Praxis beruflicher Erwachsenenbildungsprüfungen überwiegend durch manifeste oder latente Bedarfsannahmen beeinflusst wird und damit implizit an der Funktion der Prüfung als Prognose festhält. Empirisch ist der Einfluß solcher Bedarfsannahmen auf die einzelnen Prüfungsereignisse nicht überprüfbar.

Gleichwohl sollte durch die Darstellung methodischer Probleme verdeutlicht werden, welche Grenzen dieser Funktion immanent sind und auf welchem Anspruchsniveau der prognostische Effekt von beruflichen Erwachsenenprüfungen gesehen werden sollte: Da es in der Regel keine lineare Beziehung zwischen Weiterbildungsabschluß und künftiger beruflicher Tätigkeit gibt, kann durch die Prüfung allenfalls eine Eignungsvermutung ausgesprochen werden.

Prüfungen als Lernstandskontrolle

Die zweite Frage zur Zielsetzung von Prüfungen betrifft die Problematik von Lernstands- bzw. Lernzielkontrollen. Hierbei sind die organisatorischen Rahmenbedingungen beruflicher Erwachsenenbildungsprüfungen zu beachten: Eine unmittelbare Verzahnung von Lehrgang und Prüfung ist nicht die Regel, da durch das Berufsbildungsgesetz ausschließlich die Prüfungen in die Zuständigkeit der Kammern verwiesen sind. Die Vorbereitungslehrgänge sind bis auf wenige Ausnahmen nicht obligatorisch; durchgeführt werden sie im pluralistischen Nebeneinander verschiedener Lehrgangsträger. Um die inhaltlichen Bezüge zwischen Lehrgangsinhalt und Prüfungsanforderungen stärker als bisher zur Wirkung zu bringen, müßten zumindest regelmäßige Kontakte zwischen den Dozenten der Lehrgänge und den Prüfern hergestellt werden. Darüber hinaus spielt auch die von Praktikern berichtete Beobachtung eine Rolle, daß die fachlichen Leistungen von Prüfungskandidaten in aller Regel von den Dozenten positiver bewertet werden als von fremden Prüfern. Der Einwand, daß dies auf persönliche Befangenheit der Dozenten gegenüber den Prüfungskandidaten zurückzuführen sei, wird entkräftet durch die auf Nachfrage bei den abnehmenden Betrieben weitgehende Bestätigung der Dozentenurteile [6].

Zweifelsfrei ist eine systematische Lernstands- und Lernzielkontrolle als pädagogische Funktion von Prüfungen noch nicht dadurch herzustellen, daß regelmäßige Kontakte zwischen Dozenten und Prüfern wahrgenommen werden, um eine informelle Abstimmung zwischen Lehrgangsinhalten und Prüfungsanforderungen zu erreichen. Jede Überlegung, die in Richtung auf Herstellung von Prüfungsformen zielt, in denen die pädagogische Funktion den Vorrang erhalten soll, muß die Frage einbeziehen, inwieweit dies im gegebenen rechtlichen Rahmen beruflicher Erwachsenenbildungsregelungen realisierbar ist. Daß heißt, es ist zu untersuchen, welche Möglichkeiten sich eröffnen, die bereits angesprochene Trennung zwischen Vorbereitungslehrgang und Prüfung tendenziell aufzuheben.

Mehrere Rechtsverordnungen gemäß § 46 Abs. 2 BBiG halten eine solche Möglichkeit offen: Demnach können die Prüfungen in Teilen durchgeführt werden, wobei der letzte Prüfungsteil spätestens zwei Jahre nach dem ersten Prüfungstermin durchgeführt werden muß [7]. Diese Klausel kann als Ansatzpunkt angesehen werden für eine erwachsenengemäße Organisation des Instruments „Prüfung“. Hiermit ist gemeint, daß sowohl die formale Organisation und Durchführung der Prüfung als auch die Gestaltung der inhaltlichen Prüfungsanforderungen insgesamt unter dem Aspekt adressatengerechter Durchführung zu betrachten sind. Als fruchtbarer Ansatz hierzu können u. a. die „Thesen zur erwachsenengerechten Prüfung“ des Berufsförderungszentrums Essen e. V. angesehen werden, durch die schon frühzeitig auf die enge Verzahnung von inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Aspekten hingewiesen wurde, die bei der Gestaltung erwachsenengemäßer Prüfungen berücksichtigt werden müßten [8]. Als ein wichtiger zusätzlicher Faktor ist – insbesondere bei mündlichen Prüfungsteilen – der affektive Aspekt von Prüfungen einzubeziehen. Auch hierfür liegen bereits eine Reihe von praktisch hilfreichen Vorschlägen vor; sie beziehen sich indessen nahezu ausschließlich auf die psycho-sozialen Bedingungen des Prüfungsgeschehens [9].

Leistungsbewertung und Notengebung

Eine differenzierte Entscheidung, ob der einzelne Kandidat aufgrund seiner Prüfungsleistungen befähigt erscheint, künftige

Berufsanforderungen zu erfüllen oder nicht, ist von einem gültigen Prüfungsinstrument abhängig. Nur wenn mit Sicherheit davon ausgegangen werden kann, daß in einer punktuellen Prüfung diejenige Leistung erfaßt werden kann, die gemessen werden soll, kann eine differenzierte Leistungsbewertung vorgenommen werden. Beim gegenwärtigen Erkenntnisstand über die Praxis beruflicher Erwachsenenbildungsprüfungen muß freilich bezweifelt werden, daß solche gültigen Prüfungsinstrumente vorliegen. Diese Einschätzung wurde im wesentlichen durch Sachverständige bestätigt. Dies gilt insbesondere für die Möglichkeit, solche Leistungsminderungen, die durch Prüfungsangst oder -streß erzeugt werden, zu identifizieren und bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen [10].

Leistungsbewertung und Notengebung bedeuten eine Rangzuweisung. Wenn aber durch die Prüfung eine Eignungsvermutung für künftige Berufstätigkeit ausgesprochen werden soll, dann könnte konsequenterweise nur eine Ja-Nein-Entscheidung ausgesprochen werden: Der einzelne Kandidat erfüllt mit seinen Leistungen die Erwartung, daß er den Anforderungen genügen wird, oder er erfüllt diese Erwartung nicht. Ob der Kandidat diese Eignung besser oder schlechter erfüllt, ist mit dem vorhandenen Instrumentarium zur Leistungsbewertung nicht festzustellen. Tatsächlich jedoch wird entsprechend der Musterprüfungsordnung des ehemaligen Bundesausschusses für Berufsbildung ein differenziertes System von Punktwerten und Noten in den beruflichen Erwachsenenprüfungen angewendet [11].

Sosehr in der beruflichen Weiterbildungspraxis Übereinstimmung darüber besteht, daß der Anspruch objektiver Leistungsbewertung in einer Prüfung sehr problematisch ist, sosehr zeigt sich auch ein grundlegender Widerspruch in der Einschätzung, ob ein differenziertes Bewertungssystem sinnvoll und zweckmäßig sei: Unter Verweis auf die Prüfungsabsolventen selbst werden differenzierte Bewertungen und Noten für sinnvoll gehalten, um sowohl die Leistungsbereitschaft des einzelnen zu honorieren als auch die Vermittlungschancen des einzelnen am Arbeitsmarkt durch entsprechend klassifizierte Leistungen zu unterstützen. Im Gegensatz dazu ist die Frage zu sehen, ob nicht die Bereitschaft der Prüfungsabsolventen, eine differenzierte Leistungsbewertung zu akzeptieren, vorwiegend durch Übertragung von Erfahrungen aus Schulzeit und Berufsausbildung so weitgehend vorgeprägt ist, daß eine alternative Form, nämlich eine Bestanden-Nichtbestanden-Bewertung, gleichsam aus dem üblichen Denkmuster herausfällt. Zudem wird deutlich, daß die Behandlung der Frage der Notengebung offenkundig an massive Grenzen gesellschaftlicher Übereinkünfte stößt.

So ist zwar in den Fortbildungsordnungen des Bundes nicht zwingend vorgeschrieben, daß ein differenziertes Zeugnis ausgestellt werden muß, jedoch ist der 100-Punkte-Schlüssel der Musterprüfungsordnung als Instrument der Leistungsbewertung allgemein in der Praxis anerkannt. Zugespitzt läßt sich die Diskussion über die Problematik von Notengebungen so zusammenfassen, daß mit der Frage der Notengebung die Frage nach dem Wert von Prüfungen ganz generell eng verknüpft ist: Solange durch rechtliche Vorschriften im Bildungswesen die Durchführung von Prüfungen vorgesehen ist, wird es in den Augen der Prüfer und in den Augen der Geprüften weitgehend als selbstverständlich gelten, daß Prüfungsleistungen bewertet und folglich benotet werden müssen. Daß Bewertungen auch in anderer Form, z. B. durch ausführliche Stellungnahmen o. a. ersetzt werden könnten, würde die Problematik nur verlagern, nicht jedoch auflösen.

Teilprüfungen in der beruflichen Erwachsenenbildung

Den eingangs erläuterten Randbedingungen beruflicher Erwachsenenbildung scheint u. E. ein System „kumulativer“ Prüfungen am ehesten gerecht zu werden. Hierunter verstehen wir eine Prüfungsorganisation, die durch Teilprüfungen den Anforderungskatalog der Gesamtprüfung abdeckt. Sie sind nicht zu verwechseln mit sukzessiven Prüfungen. Kumulative Prüfungen könnten den Vorteil haben, daß der Prüfungskandidat psychisch

entlastet wird im Vergleich zur punktuellen Gesamtprüfung. Nicht zuletzt bieten „kumulative“ Prüfungen deshalb die Möglichkeit zur Realisierung der pädagogischen Funktion: Durch aufbauende Schwierigkeitsstufen der Anforderungen kann der jeweils weiterführende Bildungsabschnitt gesteuert werden über eine Kontrolle des erreichten Lernstandes [12]. Hiermit verbindet sich der weitere Effekt, daß die Kandidaten allmählich an ein Prüfungssystem gewöhnt werden und nicht unvorbereitet auf eine Abschlußprüfungssituation stoßen.

Im Zusammenhang mit „kumulativen“ Prüfungen wäre auch zu überdenken, ob die in den Rechtsverordnungen vorgesehene Zweijahresfrist ggf. durch Ausnahmeregelungen verlängert und durch den bereits vor längerer Zeit diskutierten Vorschlag, einen Berufsbildungspaß einzuführen, organisatorisch abgesichert werden kann. Bei einer kumulativen Prüfung ist indessen vor allem darauf zu achten, daß der Stoffzusammenhang gewahrt bleibt und die Gesamtanforderungen nicht unterschritten werden.

Abbau von Prüfungsangst

Psychische Entlastung der Prüfungskandidaten durch Abbau von Prüfungsangst kann indessen durch organisatorische Mittel wie z. B. Teilprüfungen allein nicht bewirkt werden. Aus Untersuchungen über Prüfungsangst geht hervor, daß ihre Entstehung auf frühkindliche und teilweise schulische Negativ-Erfahrungen mit Autoritätspersonen zurückzuführen ist [13]. Dieses Muster überträgt sich demzufolge auch auf die Prüfungssituation, die durch das Autoritätsgefälle zwischen Prüfer und Prüfling geprägt ist.

Es ist daher anzunehmen, daß auch bei bestem Willen der Prüfer eine so verstandene Prüfungsangst nicht aufgehoben werden kann, solange es Prüfungen gibt. Eine andere Frage ist jedoch, ob der beobachtbare Prüfungsstreß ausschließlich auf diese Faktoren zurückzuführen ist.

Mit anderen Worten: Prüfungsversagen – oder die Angst davor – wird häufig dadurch unnötig gefördert, daß der zeitliche Ablauf der Prüfungen alle Beteiligten unter einen erheblichen Zeitdruck stellt und dadurch auch im steuerbaren persönlichen Verhalten zu wenig auf die Tatsache Rücksicht genommen werden kann, daß es sich bei den Prüfungskandidaten um berufserfahrene und selbständige erwachsene Menschen handelt. Eine zeitliche Streckung des Prüfungsgeschehens durch Teilprüfungen könnte hierbei praktische Abhilfe schaffen.

Erwachsenengemäße Prüfungsaufgaben

Die bisher dargestellten Probleme und Lösungsansätze haben uns zu dem Ergebnis geführt, daß unter Berücksichtigung der praktischen Umsetzbarkeit der Kernpunkt erwachsenengemäßer Prüfungsbedingungen in der Auswahl der möglichen Prüfungsthemen sowie in der Gestaltung der Prüfungsaufgaben durch die örtlichen Prüfungsausschüsse zu sehen ist.

Die Entscheidung über die thematischen Schwerpunkte der Prüfungsanforderungen und die Gestaltung der einzelnen Prüfungsaufgaben kann nicht überwiegend unter fachinhaltlichen Gesichtspunkten betrachtet werden. Von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Lösung der didaktischen Probleme:

Wie ist erstens eine begründete Auswahl unter der von den Fortbildungsordnungen vorgesehenen Vielzahl von Prüfungsgebieten/-fächern – den Prüfungsthemen also – zu treffen unter Beachtung der überregionalen Vergleichbarkeit der Leistungsbilder der Absolventen? Wie ist zweitens eine dem Schwierigkeitsgrad der einzelnen Anforderungen in Breite und Tiefe angemessene Form von Prüfungsaufgaben festzulegen?

Daß die Prüfungsausschüsse bei der Beantwortung dieser beiden Fragen erhebliche Unsicherheiten haben, belegt eine von uns vorgenommene Auswertung von Prüfungsaufgaben für die Prüfungen zu den Abschlüssen „Geprüfter Industriemeister – Fachrichtung Metall“ und „Geprüfte Sekretärin/Geprüfter Sekretär“ *).

*) Eine Veröffentlichung wird vorbereitet.

Danach war erstens festzustellen, daß aus der Vielzahl möglicher Prüfungsthemen in beiden Bereichen jeweils nur eine relativ begrenzte Auswahl zur Prüfung herangezogen wurde. Wegen der erhebungsbedingten Beschränkung der analysierten Aufgabensammlungen auf einen Prüfungstermin bleibt dabei allerdings offen, ob und wie stark die Themenauswahl über verschiedene Prüfungstermine variiert.

Zum zweiten war festzustellen, daß zwischen den Vorgaben der Rechtsverordnungen hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades der fachlichen Anforderungen und den tatsächlich angewendeten Prüfungsaufgaben erhebliche Diskrepanzen auftraten, so beispielsweise bei der programmierten Aufgabe auch dort, wo anwendungsbezogene Kenntnisse zu ermitteln wären.

Die Festlegung und Formulierung von Prüfungsaufgaben erfolgt bei zuständigen Stellen und einzelnen Prüfungsausschüssen auf unterschiedliche Weise:

- Ein zentraler Ausschuß, zusammengesetzt aus Prüfungsausschußmitgliedern der Tarifparteien und der Dozenten, entwickelt überregional die Prüfungsaufgaben für einen Fortbildungsabschluß. Diese Aufgaben werden dann von den einzelnen Prüfungsausschüssen der zuständigen Stellen beschlossen.
- Die zuständige Stelle vergibt an einzelne Experten ihrer Wahl den Auftrag zur Entwicklung von Prüfungsaufgaben, die sie dann von den Prüfungsausschüssen beschließen läßt.
- Der Träger der prüfungsvorbereitenden Bildungsmaßnahme erstellt die Prüfungsaufgaben und legt sie den Prüfungsausschüssen zur Beschlußfassung vor.
- Der Prüfungsausschuß legt selbst die Aufgaben fest und beschließt sie.

Unter dem Gesichtspunkt der zeitlichen Entlastung der ehrenamtlich tätigen Prüfer kann sich eine zentrale Aufgabenerstellung zwar als sinnvoll erweisen. Mitglieder von Prüfungsausschüssen kritisieren jedoch die derzeit geringe Verständlichkeit sowie die geringe Praxisorientierung von zentral erstellten Aufgaben. Ein „Pool“ zentral erstellter Aufgabensätze würde die Arbeit der Prüfungsausschüsse indessen erleichtern, wenn

- er eine Auswahl unter einer großen Anzahl von Aufgaben ermöglicht,
- die einzelnen Aufgaben mit ausführlichen Lösungskomentaren versehen sind und
- ein Bewertungsschlüssel vorgegeben ist.

Unabhängig davon, ob Prüfungen als Prognoseinstrument oder zur Lernstandskontrolle fungieren, muß jeder einzelne Prüfungsausschuß darauf achten, daß die Prüfungsaufgaben, die er letztlich beschließt, repräsentative Leistungsanforderungen für die künftige berufliche Tätigkeit der Kandidaten sind. Nur so kann die Prüfung als Meßinstrument darüber Auskunft geben, ob der Adressat der Prüfung, der beruflich weitergebildete Erwachsene, zuverlässig in seiner Leistung beurteilt werden kann. Das bedeutet zum einen, daß Prüfungsinhalte auf Tätigkeitsinhalte zugeschnitten sein müssen, sich also stärker auf die Anwendung von Wissen als auf die Repetition von Wissen ausrichten. Zum anderen sollten Prüfung und Tätigkeit stärker aufeinander bezogen werden. Die Prüfungsanforderungen müssen folglich in eine Form gebracht werden, die eine reale Situation in der Berufstätigkeit simulieren. Darüber hinaus ist die Aufgabenstellung so zu formulieren, daß beispielsweise solche Hilfsmittel, die in einer realen Tätigkeitssituation zur Verfügung stünden, auch während der Prüfung zur Verfügung gestellt werden oder daß z. B. solche Aufgaben, die ein kooperatives Verfahren verlangen, auch kooperativ, d. h. von mehreren Kandidaten gemeinsam, gelöst werden können [14].

Nach Vorschrift der einzelnen Rechtsverordnungen ist ferner darauf zu achten, daß Prüfungsaufgaben eindeutig auf das zu prüfende Fachgebiet abzielen und trennscharf zu unterscheiden sind von anderen Fachgebieten.

Bei gleichmäßiger Beteiligung der Prüfer an der Aufgabenformulierung (was der Musterprüfungsordnung entspricht) kann

diese Norm gerade dann erfüllt werden, wenn Tätigkeitsinhalte und Tätigkeitssituationen zum Maßstab der Aufgabenformulierung und Leistungsbewertung gemacht werden. Für die Bewertung der Prüfungsleistung wäre allerdings eine taxonomische Stufung für die Lösungsschritte einzelner Aufgaben erforderlich. Als erster Ansatz hierfür kann eine Grobunterscheidung zwischen Grundwissen und weiterführendem Anwendungswissen gesehen werden.

Eine mit Einschränkungen geeignete Form für die Prüfung von Grundwissen ist die programmierte Prüfung. Für die Prüfung von weiterführendem Anwendungswissen kommt die Situations- und Simulationsaufgabe in Betracht. Die bereits dargestellte Situation der Prüfungsausschüsse zeigt, daß diese in bezug auf Erstellung und Auswahl von Prüfungsaufgaben zwar autonom sind; aufgrund der zeitlichen Beschränkung der Ausschußmitglieder wird diese nach der Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen gegebene Autonomie jedoch vielfach entweder nicht wahrgenommen oder nur zu gering genutzt.

Das führt dazu, daß zentral erstellte Aufgaben übernommen werden, ohne daß zuvor anhand der zuvor genannten Kriterien überprüft wird, ob diese Prüfungsaufgaben zweckmäßig und geeignet sind.

Eine weitere – auch in der Praxis gestellte – Forderung hinsichtlich zentral erstellter Aufgabensätze ist die, daß eine Auswahl möglich sein muß. Das heißt, der Aufgabensatz sollte mindestens den dreifachen Umfang haben, um dem Prüfungsausschuß erstens die formelle Entscheidungsfähigkeit über die Prüfungsaufgaben zu erhalten und zweitens die von seinen Mitgliedern gemeinsam vertretene Auffassung über die konkreten fachlichen Anforderungen im Prüfungsgeschehen zur Geltung bringen zu können. Unter dieser Voraussetzung ist es auch in Kauf zu nehmen, wenn die Prüfungsaufgabensätze ggf. vor dem Prüfungstermin den Kandidaten bekannt werden – eine fachliche Vorbereitung auf die Prüfung bleibt auf jeden Fall erforderlich.

Gleichgültig, ob der Prüfungsausschuß selbst die Aufgaben entwickelt, sie von Sachverständigen im Auftrag der zuständigen Stelle erarbeiten läßt oder eine Auswahl unter zentral erstellten Aufgabensätzen trifft: In jedem dieser Fälle müssen Eindeutigkeit und Abgrenzbarkeit der Aufgaben hergestellt sein. Nach unseren Feststellungen liegt hier jedoch ein erhebliches Defizit vor. Am zweckmäßigsten kann dies dadurch abgebaut werden, daß Lösungskomentare zu den einzelnen Aufgaben erarbeitet werden. Lösungskomentare sollen den Prüfern verdeutlichen, auf welchem taxonomischen Niveau eine Aufgabe angesiedelt ist, wann eine Lösung vollständig oder nur teilweise vorliegt und welche gleichberechtigten Lösungen möglich sind. Die von uns untersuchten Aufgabensammlungen wiesen durchgängig keine Kommentare auf, mit deren Hilfe es möglich gewesen wäre, beispielsweise die immer wieder in der Praxis strittige Frage zu lösen, welche Aufgabenlösung als richtig oder falsch zu gelten habe.

Schlußbemerkung

Die vorangegangene Darstellung sollte auf das große Bedürfnis hinweisen, das nach unseren Feststellungen bei Fortbildungsausschüssen besteht, konkrete Hilfestellung zur Lösung der Probleme zu erhalten, die mit der Formulierung von Prüfungsaufgaben und damit verbundenen Bewertungsmaßstäben zusammenhängen. Deutlich geworden ist, daß diese Probleme deshalb stärker hervortreten, seit einer zunehmenden Zahl von Prüfungsausschußmitgliedern bewußt wird, daß erwachsenengemäßes Prüfen sich vor allem in den konkreten Prüfungsanforderungen niederschlagen sollte.

Die Gesamtproblematik erwachsenengemäßes Prüfens ist mit einer verbesserten Methodik der Aufgabenerstellung freilich nicht hinreichend erfaßt. Eingehendere Untersuchungen sind noch erforderlich, um praktisch umsetzbare Hinweise zu erarbeiten, z. B. für die Lösung so komplexer Probleme wie Abbau von Prüfungsangst bei Erwachsenen.

Anmerkungen

- [1] Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 3, Berufliche Bildung 1978, S. 146. Bei dieser statistischen Erfassung wird nicht unterschieden nach der Rechtsgrundlage, auf die sich die Prüfungen beziehen. Im Hinblick auf die hier angesprochenen Probleme wäre das auch unerheblich, das Projekt beschränkt sich allerdings auf Prüfungen im Rahmen von Rechtsverordnungen des Bundes gemäß § 46 Abs. 2 BBiG (Fortbildungsordnungen).
- [2] Handwerkliche Meisterprüfungsausschüsse bestehen gemäß § 48 Handwerksordnung sogar aus fünf Mitgliedern und ebenso vielen Stellvertretern.
- [3] Vgl. statt vieler die umfassende Darstellung von Brandenburg, G. A.: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Göttingen 1974, sowie die kurzgefaßten Darstellungen von Adler, S., und Kleinschmidt, R.: „Berufsbildung Jugendlicher und Erwachsener — ein Beitrag zur Unterscheidungsproblematik“. In: BWP 6/75, S. 23 ff, sowie Berufsförderungszentrum Essen e. V.: „Stellungnahme zu den Unterscheidungsmerkmalen zwischen der beruflichen Erwachsenenbildung und der Berufsausbildung Jugendlicher“. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 9, 1976, S. 233 f.
- [4] Bei Prüfungshospitationen haben wir die Beobachtung gemacht, daß dies ein spezifisches Phänomen beruflicher Erwachsenenprüfungen zu sein scheint: Der Prüfungskandidat pendelt zwischen der Selbsteinschätzung, sich in der Rolle einer ausgereiften Persönlichkeit zu verstehen und der (vermuteten) Fremdeinschätzung, in der Rolle eines unerfahrenen Schülers gesehen zu werden.
- [5] Beide Funktionen sind in der Literatur ausführlich erläutert. Vgl. zur Prognosefunktion u. a. Wallerius, R.: „Prüfungs- und Berechtigungswesen“. In: Lexikon der Pädagogik, Neue Ausgabe, 3. Bd., hrsg. vom Willmann-Institut München-Wien, Freiburg i. Breisgau 1971, S. 359 ff, sowie zur pädagogischen Funktion u. a. Heid, H.: „Wozu Lernerfolgskontrolle“? In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 75. Band, Heft 1 (1979), S. 3 ff.
- [6] Diese Beobachtung des BfZ Essen wurde mit Teilnehmern an Umschulungsprüfungen gemacht. Eine repräsentative empirische Bestätigung dieser Aussage steht allerdings noch aus.
- [7] Siehe dazu die Rechtsverordnungen zum „Geprüften Industriemeister“, Fachrichtungen Metall/Druck/Chemie.
- [8] Berufsförderungszentrum Essen e. V.: Thesen zur erwachsenengerechten Prüfung. Essen 1973 (vervielfältigtes Manuskript), kritisch dazu Raddatz, R.: „Erwachsenengerechte Prüfung — was ist das“? In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 26. Jg. (1974), Heft 3, S. 65 ff. Eine grundsätzliche Diskussion mit praktischer Absicht führt Gridl, A.: Die erwachsenengerechte Prüfung. Hrsg. von der IHK München und Oberbayern, München 1978. Ähnlich auch Grimm, W.: „Prüfungen im Bereich der Erwachsenenbildung“. In: Der Betriebswirt, 18. Jg. (1977) Heft 3, S. 87 ff.
- [9] Unter dem besonderen Aspekt mündlicher Prüfungen für Erwachsene gibt die Dissertation von Dembski, M.: Die mündliche Prüfung in der beruflichen Erwachsenenbildung. Diss. Köln 1978, einen umfassenden Überblick. Praktische Empfehlungen für die Durchführung mündlicher Prüfungen in der Abschlußprüfung von Jugendlichen geben Reisse, W.: Erläuterungen zu der „Empfehlung für die Durchführung von mündlichen Prüfungen“ des Bundesausschusses für Berufsbildung, hrsg. vom BBF im BIBB, Berlin 1976, sowie Hoefert, B.-W.: Prüfungspraxis. Tips für die mündliche Prüfung, hrsg. vom DIHT, Bonn 1979.
- [10] Es wird hierbei unterstellt, daß Prüfungsangst oder -streß keinen Indikator darstellt für reale berufliche Leistungsfähigkeit: Streßbedingungen in der Prüfung und Streßbedingungen am Arbeitsplatz sind mit großer Wahrscheinlichkeit nicht identisch. Vgl. hierzu auch Kroppe, P., Kohrs, A.: Prüfungsangst und kooperative Gruppenprüfung. Rheinstetten 1978, insbesondere S. 9 ff.
- [11] Vgl. Bundesausschuß für Berufsbildung: Richtlinien für Fortbildungsprüfungen gemäß §§ 46 und 41 BBiG / §§ 42 und 38 HwO. Beschluß vom 18.04.73, Bundesarbeitsblatt, 7/8, 1973, S. 403.
- [12] Siehe dazu Gridl, A.: A. a. O., Seite 8.
- [13] Vgl. Kroppe, P.; Kohrs, A.: A. a. O.
- [14] Vgl. auch Sader, M., u. a.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. München 1970.

Heinrich Althoff / Rudolf Werner

Erfolg und Mißerfolg bei Abschlußprüfungen in der beruflichen Bildung *)

Analyse anhand der Berufsbildungsstatistik

Zusammenfassung

Die Erfolgsquote der Abschlußprüfungen ist in den letzten Jahren auf etwa 90 Prozent gestiegen. Während früher in manchen Bereichen nahezu 20 Prozent Prüfungsversager zu verzeichnen waren, ist in der letzten Zeit mit etwa 10 Prozent ein Wert erreicht worden, wie er auch in den anderen Bildungs-/Ausbildungsbereichen festzustellen ist. Dabei ist zu berücksichtigen, daß bei entsprechender Einbeziehung der erfolgreichen Wiederholungsprüfungen der Wert noch geringer anzusetzen ist. Ursache für das Versagen ist in der Regel der schriftliche Teil der Prüfung, weniger der praktische.

Im Bereich Industrie und Handel, im öffentlichen Dienst, in der Landwirtschaft und in den freien Berufen werden überdurchschnittlich gute Ergebnisse erzielt, während im Handwerk die Werte niedriger sind.

Zwischen schulischer Vorbildung und Prüfungserfolg besteht ein deutlicher Zusammenhang. Realschüler, Berufsfachschüler und Abiturienten weisen höhere Erfolgsquoten auf als Haupt- und Sonderschüler. Die Werte der letzteren sind jedoch zwischen 1976 und 1979 erheblich gestiegen.

Die Erfolgsquoten in den einzelnen Ausbildungsberufen weichen von der durchschnittlichen Erfolgsquote (90,8 %) oft sehr stark ab. In vielen Berufen des Metall- und Elektrobereichs sind fast alle Prüfungsteilnehmer erfolgreich; dagegen sind in Berufen wie Tankwart und Koch/Köchin hohe Versagerquoten festzustellen.

Dabei spielt die Frage, ob ein Beruf mehrheitlich von Hauptschülern oder Realschülern/Abiturienten gewählt wurde, keine wesentliche Rolle. Unter den Berufen mit den höchsten Erfolgsquoten sind einige, die größtenteils von Hauptschülern gewählt wurden (z. B. Maschinenschlosser). Unter den Berufen mit geringeren Quoten sind auch solche zu finden, in denen die Auszubildenden größtenteils aus Realschulen und Gymnasien kommen (z. B. Reiseverkehrs-/Speditionskaufmann).

In der Regel gibt es keine typischen „Versagerberufe“. Eine Ausnahme bilden die „Bürogehilfin“ im Bereich Industrie/Handel und der „Radio- und Fernsehtechniker“ im Handwerk mit Versagerquoten von 25 bzw. 22 Prozent. Da diese Quoten schon längere Zeit konstant sind, sollte für diese und einige ähnlich gelagerte Berufe nach Verbesserungsmöglichkeiten gesucht werden.

Prüfungsversagen, Ausbildungsverzicht und Ausbildungsabbruch

Im Jahre 1979 wurden etwa 550 000 Abschlußprüfungen im dualen System der Berufsausbildung durchgeführt; 51 000 Jugendliche (9,2 %) bestanden nicht. Diese Jugendlichen stellen jedoch

*) das Datenmaterial wurde von Ursel Hildmann und Bernd Selle zusammengestellt.