

PRÜFUNGEN IM DUALEN SYSTEM

Qualität und Ökonomie

▶ Qualität und Ökonomie
von Prüfungen

Prüfungsinstrumente und
Prüfungsaufgaben

▶ Prüfungsinstrumente und
Prüfungsaufgaben

Prüferinnen und Prüfer
qualifizieren

▶ Prüferinnen und Prüfer
qualifizieren

EDITORIAL

- 3 Prüfungen – Instrument der Qualitätsentwicklung**
REINHOLD WEIB

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Ausbildungsbeteiligung der Wirtschaft:
Welche Indikatoren stehen zur Verfügung?**
KLAUS TROLTSCH, GÜNTER WALDEN

THEMENSCHWERPUNKT

- 6 Prüfungsökonomie statt Prüfungsqualität?**
CLIVE HEWLETT, ANDREAS KAHL-ANDRESEN
- 10 Ordnung durch Prüfung und Prüfungswesen –
ein (kurzer) historischer Rückblick**
JAN QUAST, TANJA MANSFELD, FRIEDHELM SCHÜTTE
- 14 Erfolgreich im zweiten Anlauf – Wiederholte
Ausbildungsabschlussprüfungen**
MARGIT EBBINGHAUS
- 16 Bundeseinheitliche IHK-Prüfungen am Beispiel
der zentralen Aufgabenerstellung bei der AKA**
WOLFGANG VOGEL
- 20 Herausforderungen bei der Gestaltung prakti-
scher Zwischen- und Abschlussprüfungen**
ANJA SCHWARZ
- 22 Der Betriebliche Auftrag – ein viel diskutiertes
Prüfungsinstrument etabliert sich**
Interview mit Gregor Berghausen, IHK Köln, und
Frank Gerdes, IG Metall
- 26 Kompetenzorientiert prüfen – Prüfungspraxis
und weiterer Entwicklungsbedarf**
MARKUS BRETSCHNEIDER, KATRIN GUTSCHOW, BARBARA LORIG
- 30 Qualifizierungswege und -wünsche von
Prüferinnen und Prüfern im dualen System**
MIRIAM MPANGARA
- 34 »Prüf-mit!« – eine Internetplattform für
Prüferinnen und Prüfer**
GUNTHER STEFFENS
- 36 Die Lehrabschlussprüfung in Österreich im
Kontext von ECVET und der Validierung nicht
formalen und informellen Lernens**
KARIN LUOMI-MESSERER

- 40 Handlungsorientiert prüfen – Herausforderun-
gen für Berufsschulen in der VR China**
DENNIS HORCH, GOU QINGWEI, TORSTEN KLAVS

- 42 Literaturlauswahl zum Themenschwerpunkt**

WEITERE THEMEN

- 44 Ausbilderinnen und Ausbilder als Akteure der
Übergangsgestaltung**
URSULA BYLINSKI
- 48 Wie können Lernerfolge sichtbar gemacht
werden und was sind sie wert?**
JULIANA SCHLICHT
- 52 Ausbildung nach deutschem Vorbild – Fach-
informatiker/-in auf Erfolgskurs in der Slowakei**
MARTIN DŽBOR, CORINNA GRAFE

BERUFE

- 54 Von Fachrichtungen zu Einsatzgebieten – die
modernisierte Berufsausbildung zum Süßwaren-
technologien und zur Süßwarentechnologin**
MARKUS BRETSCHNEIDER

DQR KONKRET

- 56 Der Transparenzrahmen wird konkret**
DQR-Niveau auf Abschlusszeugnissen symbolisiert
Gleichwertigkeit
CHRISTIAN SPERLE, DAIKE WITT

HAUPTAUSSCHUSS

- 58 Bericht über die Sitzung am 12. März 2014**
GUNTHER SPILLNER

REZENSIONEN

- 60 Weiterbildungsgutscheine**
BERT BUTZ

KURZ UND AKTUELL

- 66 Autorinnen und Autoren
Impressum**

Diese BWP-Ausgabe im Internet:
www.bibb.de/bwp-3-2014

Prüfungen – Instrument der Qualitätsentwicklung



REINHOLD WEIB
Prof. Dr., Ständiger Vertreter des
Präsidenten des Bundesinstituts für
Berufsbildung und Forschungsdirektor

Liebe Leserinnen und Leser,

Abschlussprüfungen messen nicht nur die Leistungen der Auszubildenden. Sie sind immer auch ein Indikator für die Qualität der Leistungen des beruflichen Bildungswesens. In dieser Hinsicht erfüllt die duale Berufsausbildung zwei wichtige Grundsätze: Sie erfolgt auf der Basis von einheitlichen Standards, die in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen festgehalten sind. Prüfungen werden zudem nicht von denjenigen durchgeführt, die für die Ausbildung verantwortlich sind. Dies ist durch die Organisation der Prüfungen in der Regie der zuständigen Stellen gesichert. Und eben dies unterscheidet die Berufsausbildung von anderen Bereichen des Bildungssystems.

Anforderungen an gute Prüfungen

Berufliche Abschlussprüfungen sollen den erreichten Lernstand bewerten und eine verlässliche Information über die beruflichen Kompetenzen eines jungen Menschen geben. Gute Prüfungen müssen

- charakteristische Anforderungen aus der beruflichen Praxis abbilden,
- den Prüflingen die Möglichkeit geben, ihre berufliche Handlungsfähigkeit zu beweisen,
- Leistungen differenziert bewertbar machen,
- in den Verfahren, Kriterien und Bewertungen transparent und fair sowie in den Ergebnissen unabhängig von den Prüfern sein,
- rechtssicher sein und einer juristischen Nachprüfung standhalten, gleichzeitig praktikabel und mit vertretbarem Ressourceneinsatz durchführbar sein.

Dauerhaft gute Prüfungen verlangen nach einer Qualitätssicherung. Hierbei sind zunächst einmal die Aufgabenersteller/-innen und Prüfer/-innen selbst gefragt, ihre Arbeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Qualitätsentwicklung ist aber auch eine Aufgabe von Forschung und Politik. Es gilt, die Prüfungspraxis regelmäßig zu evaluieren und neue Instrumente zu erproben.

Zielkonflikte und neue Anforderungen

All diese Anforderungen gleichermaßen zu gewährleisten, ist kaum möglich, denn es gibt systematische Zielkonflikte – insbesondere zwischen den Anforderungen an die Zuverlässigkeit und die Ökonomie der Prüfungen, wie die Beiträge in dieser BWP-Ausgabe anschaulich verdeutlichen. Es ist deshalb ein wichtiger Grundsatz, unterschiedliche Aufgabentypen und Prüfungsinstrumente miteinander zu kombinieren.

In den vergangenen Jahren hat das berufliche Prüfungswesen eine Reihe von Veränderungen erfahren. Die wohl wichtigste Neuerung betrifft die Einführung stärker handlungs- und praxisorientierter Prüfungsteile. Dies gilt etwa für den betrieblichen Auftrag, das Kundengespräch, das fallbezogene oder situative Fachgespräch sowie Präsentationen. Diese Instrumente haben zu einer höheren Akzeptanz der Prüfungen in den Betrieben geführt. Zugleich stellen sie höhere Anforderungen an die Prüfungsdurchführung und die Prüfer/-innen.

Gewinnung und Unterstützung von Prüferinnen und Prüfern

Jedes Jahr werden rund eine halbe Million Abschluss- und Gesellenprüfungen in anerkannten Ausbildungsberufen abgelegt. Hinzu kommen Zwischen- und Fortbildungsprüfungen. Die Leistungen, die von den ehrenamtlich tätigen Prüferinnen und Prüfern erbracht werden, können nicht hoch genug veranschlagt werden, trägt ihr Engagement doch wesentlich zur Sicherung des Prüfungswesens bei. Ihre Freistellung durch die Arbeitgeber stellt jedoch ein zunehmendes Problem für die zuständigen Stellen dar. Angesichts gestiegener Anforderungen müssen Prüferinnen und Prüfer verstärkt unterstützt und gefördert werden – durch Information und Fortbildung, Erfahrungsaustausch, Supervision und Evaluation. Das Prüferportal des BiBB bietet unter www.prueferportal.org dazu vielfältige Anregungen.

Ausbildungsbeteiligung der Wirtschaft: Welche Indikatoren stehen zur Verfügung?

KLAUS TROLTSCH
Projektsprecher im BIBB-Qualifizierungspanel

GÜNTER WALDEN
Dr., Leiter der Abteilung »Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung« im BIBB

Angesichts eines deutlichen Rückgangs an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen hat sich eine bildungspolitische Diskussion über die Höhe der Ausbildungsbeteiligung der Wirtschaft entwickelt. Zudem wird diskutiert, über welche Indikatoren diese gemessen werden kann. Der Beitrag stellt die beiden wesentlichen Indikatoren vor und geht auf ihre jeweiligen Vor- und Nachteile ein.

Ausbildungsbetriebsquote und Ausbildungsaktivitätsquote

Zur Beurteilung der Beteiligung der Wirtschaft an der Berufsausbildung werden üblicherweise zwei zentrale Indikatoren verwendet, die jährlich im Datenreport zum Berufsbildungsbericht der Bundesregierung dargestellt werden. Hierbei handelt es sich um die *Ausbildungsbetriebsquote* des BIBB (vgl. HUCKER 2014) und die *Ausbildungsaktivitätsquote* des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (vgl. HARTUNG 2014).

Ausbildungsbetriebsquote des BIBB

Die *Ausbildungsbetriebsquote* des BIBB stellt die Beteiligung von Betrieben an der Ausbildung Jugendlicher zu einem bestimmten Stichtag auf der Grundlage der Betriebsdatei der Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit dar. Datenbasis sind die verpflichtenden Meldungen von Betrieben an die Sozialversicherungsträger zur Zahl und Struktur ihrer Beschäftigten. Im Rahmen dieses Verfahrens wird auch

gemeldet, ob Auszubildende in einem Betrieb registriert sind. Diese Betriebe gelten als Ausbildungsbetriebe zum Stichtag 31. Dezember. Der prozentuale Anteil dieser ausbildenden Betriebe an allen Betrieben mit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten wird als *Ausbildungsbetriebsquote* ausgewiesen. Die Auswertungen zur *Ausbildungsbetriebsquote* erfolgen somit auf Basis der Grundgesamtheit aller registrierten 2,1 Mio. Betriebe mit Sozialversicherungspflicht. Dies ermöglicht weitere Differenzierungen nach Strukturmerkmalen wie Betriebsgrößenklasse, Wirtschaftszweig sowie regionalen Merkmalen. Außerdem können über einen stichtagsbezogenen Zeitvergleich über längere Zeitspannen Aussagen mit hohem Genauigkeitsgrad zur Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung insgesamt und differenziert nach verschiedenen Strukturmerkmalen abgeleitet werden.

Ein Nachteil dieser Berechnungsweise ist die Stichtagsbezogenheit, d. h. es werden keine weiteren Informationen zur Ausbildungsleistung der Betriebe aus dem jeweils vergangenen Kalender- bzw. Ausbildungsjahr einbezogen. Der zur Identifikation von ausbildenden Betrieben verwendete Personengruppenschlüssel umfasst zudem Krankenschwestern/-pfleger mit ihren Nicht-BBiG/HWO-Berufen als Auszubildende und führt somit zu einer leichten Überschätzung der Quote. Ein weiterer Nachteil liegt darin, dass auch Auszubildende in außerbetrieblichen Einrichtungen bei der Berechnung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung mitberücksichtigt werden. Zu erwähnen bleibt auch, dass diese Berechnungsweise die Ausbildungsleistung insbesondere von kleineren Betrieben, die meistens nur alternierend ausbilden, unterschätzt (vgl. ALTHOFF 2004).

Ausbildungsaktivitätsquote des IAB

Der zweite wichtige Indikator zur betrieblichen Ausbildungsbeteiligung ist die vom IAB berechnete *Ausbildungsaktivitätsquote*. Hierbei wird berücksichtigt, dass nicht alle Betriebe auch tatsächlich in der Lage sind, sich an der Ausbildung zu beteiligen. Die Quote misst den Anteil ausbildender Betriebe an allen ausbildungsberechtigten Betrieben mit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Datenbasis hier ist die Befragung von ca. 16.000 Betrieben im Rahmen des IAB-Betriebspanels. Betriebe werden als Ausbildungsbetriebe definiert, wenn sie

- zum 30. Juni Auszubildende unter ihren Beschäftigten hatten,
- Zugänge an Auszubildenden schon im zu Ende gehenden Ausbildungsjahr hatten,
- Abgänge an Auszubildenden im laufenden Kalenderjahr hatten,
- Zugänge an Auszubildenden im beginnenden Ausbildungsjahr haben werden oder
- für das beginnende Ausbildungsjahr entsprechende Planungen haben (vgl. HARTUNG 2012).

Als Auszubildende gelten dabei Einstellungen nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung, nach anderen Ausbildungsregelungen, z. B. für Ausbildungsberufe im Gesundheitswesen oder für sozialpflegerische oder sozialpädagogische Berufe, sowie nach Ausbildungsregelungen für Beamtenanwärter/-innen. Die Angaben der Betriebe zur alleinigen Ausbildungsberechtigung oder zur Ausbildungsberechtigung im Verbund werden als Selbsteinschätzung abgefragt. Die *Ausbildungsaktivitätsquote* wird dann als prozentualer Anteil von Ausbildungsbetrieben nach der obigen Definition

Tabelle
Ausbildungsbetriebsquoten und Ausbildungsaktivitätsquoten der letzten zehn Jahre im Vergleich

Jahr	BiBB			IAB	
	Ausbildungsbetriebe (BA)	Betriebe insgesamt (BA)	Ausbildungsbetriebsquote (BiBB)	Ausbildungsberechtigungsquote (IAB)	Ausbildungsaktivitätsquote (IAB)
	abs.	abs.	in %	in %	in %
2003	478.096	2.041.662	23,4	56,0	49,0
2004	481.763	2.024.039	23,8	54,0	53,0
2005	482.439	2.003.217	24,1	55,0	53,0
2006	485.054	2.021.053	24,0	55,0	52,0
2007	492.674	2.041.593	24,1	55,0	53,0
2008	494.156	2.056.888	24,0	56,0	54,0
2009	484.935	2.067.723	23,5	56,0	54,0
2010	468.789	2.080.338	22,5	56,0	53,0
2011	455.080	2.093.914	21,7	56,0	54,0
2012	447.746	2.102.144	21,3	55,0	52,0

Quellen: Betriebsdatei der Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit; IAB-Betriebspanel; eigene Berechnungen

an allen ausbildungsberechtigten Betrieben mit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten berechnet.

Vorteil dieser Art der Betrachtung ist, dass durch die zusätzliche Betrachtung von Zu- und Abgängen ein breiter angelegtes betriebliches Aktivitätsniveau von Ausbildungsbetrieben erfasst wird als bei einer reinen Stichtagsbetrachtung und dass nur diejenigen Betriebe als Referenzgruppe genommen werden, die nach eigenen Angaben über die nötigen Voraussetzungen zur Ausbildung verfügen. Nachteilig ist, dass auch Planungen der Betriebe in die Berechnungen zur Ausbildungsbeteiligung mit einbezogen werden, obwohl deren Realisierbarkeit noch offen ist. Aufgrund des Stichprobencharakters des IAB-Betriebspanels müssen die bei Hochrechnungen üblichen Fehlertoleranzen in den hochgerechneten Werten in Kauf genommen werden, und es kann nur eine Differenzierung nach relativ groben Strukturmerkmalen vorgenommen werden (vgl. HARTUNG 2012, S. 13). Aus einem Zeitvergleich können nur dann zwingende Schluss-

folgerungen abgeleitet werden, wenn sich sehr starke Veränderungen der Quote ergeben.

Vergleich der beiden Indikatoren

Aufgrund der unterschiedlichen Definition unterscheiden sich die beiden Indikatoren in ihren Ergebnissen zur Ausbildungsbeteiligung sehr deutlich (vgl. Tab.). So liegt die *Ausbildungsaktivitätsquote* des IAB im direkten Vergleich mehr als doppelt so hoch wie die *Ausbildungsbetriebsquote* des BiBB zum Stichtag 31.12. Letztere ist seit 2007 rückläufig, was sowohl auf eine Steigerung der absoluten Zahl aller Betriebe als auch auf einen Rückgang der absoluten Zahl der Ausbildungsbetriebe zurückzuführen ist. Die *Ausbildungsaktivitätsquote* des IAB bleibt dagegen im Zeitablauf weitgehend konstant.

Fazit

Die dargestellten Indikatoren sind jeweils zur Beantwortung unterschiedlicher Fragestellungen geeignet. Die *Aus-*

bildungsbetriebsquote des BiBB liefert Informationen zur Höhe des realisierten Ausbildungspotenzials der gesamten Wirtschaft. Aufgrund der Stichtagsbetrachtung wird dabei das längerfristige Engagement der Betriebe in der Ausbildung unterschätzt.

Mit der *Ausbildungsaktivitätsquote* des IAB-Betriebspanels wird dagegen ein längerer Zeitraum betrachtet, in den auch nur tatsächlich ausbildungs-berechtigte Betriebe einbezogen werden. Naturgemäß ist eine solche Quote höher. Für einen Zeitvergleich der Ausbildungsbeteiligung und auch zur Erfassung sensibler Veränderungen eignet sich primär die *Ausbildungsbetriebsquote* des BiBB. Zieht man weitere Indikatoren zur Beurteilung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung heran, wie z.B. die rückläufige Entwicklung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, so muss derzeit von einer rückläufigen Beteiligung der Wirtschaft an der Ausbildung Jugendlicher ausgegangen werden. ◀

Literatur

ALTHOFF, H.: Ausbildungsbetriebsquoten: Welche Aussagekraft haben sie? In: BWP 33 (2004) 3, S. 39-41 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/909 (Stand: 28.04.2014)

HARTUNG, S.: Ausbildungsberechtigung, Ausbildungsaktivität und Übernahmeverhalten von Betrieben. In: BiBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn 2014, S. 197-201

HARTUNG, S.: Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland. Nürnberg 2012 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2013/IAB-Expertise_fuer_den_Datenreport_zum_Berufsbildungsbericht_2013.pdf (Stand: 28.04.2014)

HUCKER, T.: Ergebnisse der Beschäftigtenstatistik zur Ausbildungsbeteiligung. In: BiBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn 2014, S. 189-196 – URL: <http://datenreport.bibb.de> (Stand: 28.04.2014)

Prüfungsökonomie statt Prüfungsqualität?



CLIVE HEWLETT
Leiter der Abteilung
Außerschulische Berufsbil-
dung in der Behörde für
Schule und Berufsbildung
Hamburg



**ANDREAS
KAHL-ANDRESEN**
Stv. Leiter der Abteilung
Außerschulische Berufsbil-
dung in der Behörde für
Schule und Berufsbildung
Hamburg

Die rechtlichen Grundlagen für die Bestimmung der Ausbildungsziele haben sich im Laufe der Jahre kontinuierlich weiterentwickelt. Dies betrifft etwa die neue Zielsetzung der Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit, wie sie das BBiG 2005 definiert. Während die Ordnungsmittel genau beschreiben, wie sich die Ausbildung zur Zielerreichung zu vollziehen hat, bleiben die Hinweise zur Prüfungsdurchführung eher im Ungefähren. Ein Problem ist die Auflösung des Spannungsfelds von Qualität und Ökonomie der Prüfung. Nach Darlegung der rechtlichen Grundlagen widmet sich der Beitrag diesem Spannungsfeld.

Rechtsrahmen der dualen Ausbildung

Das Berufsbildungsgesetz vom 14.08.1969 (BBiG 1969) legte erstmals in der Bundesrepublik ein umfassendes und bundeseinheitliches Fundament für die berufliche Bildung. Die korrespondierenden Ausbildungsordnungen mit den Ausbildungsrahmenplänen (ARP) für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung gaben der Berufsausbildung eine einheitliche Struktur. Der ARP regelt nach § 5 Abs. 1 Nr. 4 BBiG detailliert die sachliche und zeitliche Gliederung der Vermittlung der beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten. Aus verfassungsrechtlichen Gründen verantwortet die KMK als Institution der Länder die korrespondierenden Rahmenlehrpläne (RLP) für den Berufsschulunterricht. Um ARP und RLP – die sog. Ordnungsmittel der dualen Berufsausbildung – zu harmonisieren und damit die betriebliche und schulische Berufsausbildung besser zu koordinieren, vereinbarten die Bundesregierung und die KMK im »Gemeinsamen Ergebnisprotokoll« vom 30.05.1972 ein Verfahren zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. Dies bewährt sich bis heute.

Ziele der Berufsausbildung im Wandel

Eine Legaldefinition über das Ziel einer Berufsausbildung enthielt bereits das BBiG von 1969 im § 1 Abs. 2: Vermittlung der notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse sowie den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen in einem konkreten Beruf. Entsprechend waren die Vorgaben für die Berufsabschlussprüfung: »Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die er-

forderlichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen praktischen und theoretischen Kenntnisse besitzt und mit dem ihm im Berufsschulunterricht vermittelten, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist« (§ 35 Abs. 1 BBiG 1969).

Schon bald wurde deutlich, dass eine qualifizierte berufliche Tätigkeit nicht nur funktionale Qualifikationen (Fertigkeiten und Kenntnisse) erfordert, sondern auch berufs- und funktionsübergreifende Qualifikationen – sog. Schlüsselqualifikationen (vgl. MERTENS 1974, S. 36). Richtungweisend war hier die Neuordnung der (industriellen) Metall- und Elektroberufe im Jahr 1987. Sie stellte als Ausbildungsziel die Befähigung zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit neben die funktionalen Qualifikationen (vgl. § 3 Abs. 4 der Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen 1987). Nach den Ausbildungsordnungen soll die Ausbildung v.a. zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren befähigen; zugleich wurde angeordnet, dass diese Befähigung in der Abschlussprüfung nachgewiesen werden soll. Damit richtet sich die Berufsausbildung nicht mehr auf extern vorgegebene Handlungsanleitungen, sondern auf selbstregulierte Vollzüge. Es erfolgte eine Abkehr von tayloristisch angelegten beruflichen Tätigkeiten in Produktion, Fertigung und Auftragsausführung zugunsten ganzheitlicher, selbstgesteuerter beruflicher Vollzüge (vgl. BREUER 2005, S. 6 f.).

Ausbildungsziele nach BBiG 2005

Bereits vor Inkrafttreten des reformierten BBiG vom 23.03.2005 ließen neuere Ausbildungsordnungen einen

Paradigmenwechsel von der Input- hin zur Output-Orientierung der Berufsausbildung erkennen. So hieß es in § 3 Abs. 1 der Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 9. Juli 2004: »Die in dieser Verordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse (Qualifikationen) sollen prozessbezogen vermittelt werden. Diese Qualifikationen sollen so vermittelt werden, dass die Auszubildenden zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit im Sinne des § 1 Abs. 2 des BBiG 1969 befähigt werden, die insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang einschließt.«

Das BBiG 2005 hat diese Entwicklung aufgenommen. § 1 Abs. 3 BBiG definiert als Ziel der Berufsausbildung: »Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.« Damit erkennt auch der Gesetzgeber an, dass sich ein Ausbildungsberufsbild nicht mehr bloß über Qualifikationen (Fertigkeiten und Kenntnisse), sondern auch über Fähigkeiten definiert (vgl. BT-Drs. 15/3980, S. 42).

Ordnungsmittel beschreiben ausführlich, wie die Berufsausbildung zu den Ausbildungszielen führen soll. Hinsichtlich der Abschlussprüfung, in der die Auszubildenden beweisen sollen, wie gut sie die Ausbildungsziele erreicht haben, sind die Aussagen eher vage: »Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat« (vgl. § 6 der VO über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen 2007). Zu den materiellen Anforderungen einer Prüfung wird man meist fündig, selten jedoch zu Durchführungsfragen, etwa welche Instrumente den Qualitätsmerkmalen einer Prüfung (Objektivität, Reliabilität, Validität) gerecht werden und gleichzeitig Aspekte der Prüfungsökonomie berücksichtigen. Meistens geht es in der Diskussion darum, wie man die Prüfungen möglichst ökonomisch gestalten könne.

Doch wie kann das Spannungsfeld zwischen den Qualitätsmerkmalen einer Prüfung aufgelöst werden?

Worum geht es in Berufsabschlussprüfungen?

Wer einen Beruf ausüben will, muss nachhaltig über spezifisches Wissen und Können verfügen und es als Grundlage für seine berufliche und persönliche Weiterentwicklung ansehen. Eine auf dieses Ziel ausgerichtete Ausbildung mit der Abfrage von Auswendiggelerntem abzuschließen, ist nicht sinnvoll. Daher müssen sich Inhalte und Prüfungsinstrumente von Berufsabschlussprüfungen auf Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen, die für die Bewäl-

tigung des Berufsalltags sowie das Weiterkommen im Beruf erforderlich sind und zugleich als Grundlage für eine selbstbestimmte Lebensführung dienen können. Prüfungen sollten feststellen können, ob diese Kompetenzen zu vollständigen beruflichen Handlungen befähigen und in neuen Situationen angewendet werden können. Erst Prüfungen mit dieser Zielsetzung können feststellen, ob die »in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten« (§ 1 Abs. 3 BBiG) erworben wurden.

Berufliche Handlungsfähigkeit als Prüfungsgegenstand

»Qualifikationen« im beruflichen Kontext formulieren aus Sicht des Betriebs objektive Anforderungen, bezeichnen also bestimmte, beruflich relevante Kenntnisse und Fähigkeiten. »Handlungskompetenz« dagegen richtet den Blick auf das Individuum und seine Möglichkeiten (Dispositionen), im beruflichen Alltag situationsgerecht zu handeln. Beide Begriffe werden häufig synonym verwendet und geben bis heute Anlass zu feinsinnigen Diskussionen (vgl. u.a. REETZ 1999). Unstrittig ist, dass es um die Bewältigung des Berufsalltags geht, der durch technischen und gesellschaftlichen Wandel geprägt ist. Der Gesetzgeber geht auf diesen Disput nicht ein, sondern verwendet im BBiG den Begriff »Berufliche Handlungsfähigkeit«. Nachfolgend wird der weitergehende Terminus Kompetenz verwendet, der Qualifikationen einschließt.

Begriffsklärungen

- Unter *Kompetenz* ist das Handlungspotenzial zu verstehen (vgl. GILLEN 2006, S. 129).
- *Handlungen* sind zielgerichtete Aktivitäten als Reaktion auf einen Impuls.
- *Berufliche Handlungen* sind auftragsgebundene Aktivitäten im betrieblichen Kontext, die berufliches Wissen und Können erfordern.

Berufliche Handlungen richten sich auf die Erledigung eines (Kunden-)Auftrags. Die fachgerechte Lösung einer solchen Aufgabe erfordert folgende Schritte:

- Analyse des Auftrags/der Situation,
- Klärung der benötigten und vorhandenen Ressourcen,
- Bereitstellung von Wissen und Material (Reproduktion vorhandenen Wissens sowie Erschließung nicht präsent Informationen, Beschaffung),
- Planung von Handlungsschritten,
- Anwendung (Wissen und Können situationsgerecht einsetzen),
- Beurteilung des Handlungsergebnisses.

Alle Schritte erfordern bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse:

- **Fachliche Dimension:** Berufliche Handlungen sind wissensbasiert und erfordern Fachkenntnisse und fachpraktische Fähigkeiten.
- **Soziale Dimension:** Handlungen wirken nicht nur auf Gegenstände, sondern auch auf Personen. Im beruflichen Kontext sind Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen sowie Kundenkontakte handlungsbestimmende Merkmale.
- **Personale Dimension:** Die Erledigung eines Auftrags stellt auch Anforderungen an die handelnde Person selbst: Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen, Kritikfähigkeit.

All dies ist in unterschiedlicher Ausprägung notwendige Voraussetzung für berufliche Handlungsfähigkeit. Will man also prüfen, inwieweit Auszubildende gerüstet sind für die Ausübung des erlernten Berufs, muss eine Prüfung die beschriebenen Handlungsschritte und ihre Dimensionen in einem ganzheitlichen Handlungszusammenhang abbilden. Für die Berufsabschlussprüfung bedeutet dies: Die Prüfung muss

1. eine typische, für den Beruf relevante Situation darstellen,
2. alle Dimensionen beruflicher Handlungen berücksichtigen (in der erforderlichen, berufstypischen Ausprägung),
3. Gelegenheit für eine vollständige, in sich schlüssige Handlung bieten.

Qualitätsanforderungen an Berufsabschlussprüfungen

Vorrangig werden an die Qualität von Prüfungen drei Forderungen gestellt (vgl. REETZ/HEWLETT 2008, S. 57 ff.):

1. **Validität** (Gültigkeit): Prüfungen sollen das prüfen und messen, was geprüft und gemessen werden soll. Die Prüfungsaufgaben müssen geeignet sein, die berufliche Handlungskompetenz festzustellen.
2. **Reliabilität** (Zuverlässigkeit): Prüfungsergebnisse dürfen nicht zufällig entstehen. Aufgabenstellungen müssen unter vergleichbaren Voraussetzungen zu vergleichbaren Ergebnissen führen.
3. **Objektivität:** Prüfungen (Durchführung) und Prüfungsaufgaben (Auswertung) sollten so beschaffen sein, dass die Prüfungsergebnisse weitestgehend unabhängig vom einzelnen Prüfer und seinen subjektiven Wertungen zustande kommen (vgl. REETZ/HEWLETT 2008, S. 59).

Die Reihenfolge dieser Qualitätsanforderungen ist nicht willkürlich. Eine Prüfung muss in erster Linie das prüfen, was geprüft werden soll. Wer z. B. wissen will, ob jemand Auto fahren kann, muss ihn unter möglichst realistischen Bedingungen Auto fahren lassen. Einen Aufsatz über das

Führen eines Kfz schreiben zu lassen, mag Erkenntnisse über die schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten des Prüflings bringen. Ob er tatsächlich Auto fahren kann, bleibt jedoch im Dunkeln. Erst wenn eine in diesem Sinne gültige Prüfung vorliegt, geht es um die Fragen von Zuverlässigkeit und Objektivität.

Validität, Objektivität und Prüfungsökonomie

Berufsabschlussprüfungen sind aufwendig. Personal, Material und Räume müssen zur Verfügung stehen. Das kostet Zeit und Geld. Die zuständigen Stellen (Kammern), die für die Organisation und Durchführung von Berufsabschlussprüfungen verantwortlich sind, haben daher ein erhebliches Interesse an möglichst kostengünstigen Prüfungen (Prüfungsökonomie). Ökonomie betrachtet eigentlich das Verhältnis von (Prüfungs-)Aufwand und Ergebnis, also die Kosten-Nutzen-Relation. Der Nutzen einer Prüfung zeigt sich in ihrer Qualität, also darin, ob und inwieweit die Prüfung aussagekräftig, zuverlässig und objektiv ist.

Kostengünstige Prüfungen erreicht man dadurch, dass der Material-, Zeit- und Personalaufwand auf ein Minimum beschränkt wird. Das wird vor allem durch Prüfungen in großen Gruppen (alle Prüflinge machen parallel dasselbe) möglich. Um auch die Zeit für die Auswertung gering zu halten, werden Prüfungsaufgaben (schriftlich wie praktisch) bevorzugt, die schnelles und unkompliziertes Auswerten ermöglichen. Dies wird vor allem durch gebundene Aufgaben (Mehrfachwahlaufgaben) im schriftlichen Teil erreicht. Sie engen die Bewertungsspielräume derart ein, dass die Prüfer/-innen die Richtigkeit der Antwort zweifelsfrei und schnell erkennen können. Diese Prüfungspraxis hat aus Sicht der zuständigen Stellen zudem den Vorteil, dass die Auswertung nicht an Fachkenntnisse gebunden ist. Gebundene Aufgaben seien zudem viel valider, weil vom Prüfling keine sprachliche Formulierungsleistung gefordert werde. Aufgaben mit offener Antwort gelten aus dieser Sicht als weniger geeignet. Da sie frei formuliert schriftlich zu beantworten sind, gebe es größere Bewertungsspielräume. Zudem seien sie nicht valide, denn sie prüfen eher Schreibkompetenz als Wissen. Dies scheint nur auf den ersten Blick so zu sein. Tatsächlich erfordert die Lösung von Multiple-Choice-Aufgaben vor allem das Verstehen der Distraktoren (Falschantworten). Diese bestehen oftmals aus abstrakten und – da die Antworten falsch sein sollen – z. T. kontextfremden Begriffen und Zusammenhängen oder aus Antwortmöglichkeiten mit schwer erkennbaren, leicht zu verwechselnden Ausdrücken. Diese als falsch auszusortieren, verlangt vom Prüfling viel Übung und vor allem hohe Sprachkompetenz.

Im praktischen Teil von Prüfungen werden aus Gründen der Prüfungsökonomie häufig Arbeitsproben abverlangt, deren fachliche Richtigkeit (Genauigkeit, Funktion, etc.)

ausschlaggebend für die Note ist. Praktische Aufgaben dieser Art lassen sich ebenfalls in großen Gruppen durchführen, und die Auswertung beschränkt sich auf das, was messbar oder zählbar ist. Berufliche Handlungen, die zu dem Arbeitsergebnis geführt haben, sind nicht Gegenstand der Bewertung.

Um Handlungsorientierung in Prüfungen wirksam werden zu lassen, führten Aufgabenerstellungsinstitutionen die »thematische Klammer« (Thekla) ein. Dabei handelt es sich um eine Art Rahmenhandlung, die die Fragen einleiten und legitimieren soll. Die Thekla erlaubt es jedoch, die alten Prüfungsfragen – viele gebundene und wenige ungebundene – weiter wie bisher zu verwenden, da für deren Beantwortung die Rahmenhandlung i. d. R. nicht erforderlich ist (vgl. Beispiel im Kasten).

Submierung von Fragen unter eine thematische Klammer – Beispielaufgabe

Sie sollen in einem Treppenhaus eine Treppenlicht-Zeitschaltung installieren.

1. Wie lautet das Ohm'sche Gesetz? (Fünf Antwortmöglichkeiten, eine davon ist richtig)
2. Welche der nachfolgenden Angaben ist die richtige Bezeichnung für ein Zeitschaltrelais? (Fünf Antwortmöglichkeiten, eine davon ist richtig)
3. Erläutern Sie den Unterschied zwischen einem Stromstoßrelais und einem Treppenlicht-Zeitschalter (freie Beantwortung).

Alle drei Fragen haben im weitesten Sinne mit der thematischen Klammer zu tun. Aber sie können auch ohne diese Vorgeschichte beantwortet werden. Das ist mit Blick auf die Verwertung vorhandener Aufgaben günstig, also in dieser Lesart »ökonomisch«; mit vollständiger beruflicher Handlung hat das jedoch wenig zu tun.

Seit langer Zeit sind diese oder ähnliche Formen von Prüfungen das Mittel der Wahl. Begründet wird das vor allem – neben der Prüfungsökonomie – mit der großen Objektivität, die für die Qualität das wichtigste Kriterium darstelle. Inzwischen sind jedoch Zweifel aufgekommen, ob derartige Prüfungen geeignet sind, berufliche Handlungsfähigkeit zu ermitteln. Im Beispiel »Fahrprüfung« ist es zwar kostengünstiger, auf Auto, Prüfer/-in und Fahrlehrer/-in zu verzichten – mit einem schriftlichen Test lässt sich aber nicht herausfinden, ob jemand tatsächlich Auto fahren kann. Anders ausgedrückt: Der Nutzen derartiger Prüfungsformen ist zweifelhaft.

Fragen, die es zu beantworten gilt

Aus den vorangegangenen Überlegungen leiten sich für die Gestaltung qualitativ anforderungsgerechter Prüfungen zahlreiche Fragen ab:

- Wie sollen und können Prüfungen aussehen, die kompetenzbasiert, valide, zuverlässig und objektiv sind – und möglichst auch kostengünstig?

- Jahrelang wurde in der beschriebenen Weise geprüft – und nun soll alles anders werden? Wo sollen die neuen Aufgaben herkommen – und was macht man mit den alten? Können die Prüfer/-innen mit diesen neuen Anforderungen umgehen? Und was kostet das?

Vor dieser Herausforderung stehen Aufgabenersteller/-innen, Prüfer/-innen und Institutionen, aber auch, was in der Vergangenheit zu selten beachtet wurde, bereits der Personenkreis, der Neuordnungen von Ausbildungsberufen konzipiert.

Letztlich wird man nicht umhin können, situativ eingebettete Prüfungen, die reale betriebliche, ganzheitliche Prozesse abbilden, zu entwerfen, die für die geschilderten Anforderungen geeignet sind. Erst wenn derartige Prüfungen vorliegen, kann die Frage nach Aufwand und Kosten gestellt werden.

»Ausgehend von der Maxime hoher Gültigkeit folgt schließlich, dass die Ökonomie nur so weit von Bedeutung ist, als zwei gleichermaßen gültig scheinende Prüfungsmethoden unterschiedlich aufwendig sind« (vgl. METZGER 2000, S. 68; REETZ/HEWLETT 2008). ◀

Literatur

BREUER, K.: Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. Hamburg 2005 – URL: www.bwpat.de/ausgabe8/ (Stand: 26.03.2014)

Verordnung über die Berufsausbildung industrieller Metallberufe vom 15. Januar 1987, BGBl. I, S. 274

Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 9. Juli 2004, BGBl. I, S. 1502

Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 23. Juli 2007, BGBl. I, S. 1599

DEUTSCHER BUNDESTAG: Entwurf eines Gesetzes zur Reform der beruflichen Bildung. BT-Drs. Nr. 15/3980 vom 20.10.2004

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

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30.05.1972 – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_05_30-Ergebnisprot-Ausbildungsord-rlpl.pdf (Stand: 26.03.2014)

MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1974) 7 – URL: http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf (Stand: 26.03.2014)

METZGER, CH.: Berufsabschlussprüfungen – ein Kompromiss von Funktionen und Anforderungen. In: SCHMIDT, J. U.; STRAKA, G. A. (Hrsg.): Berufsabschlussprüfungen im Spannungsfeld von Aussagekraft und Ökonomie. Bremen 2000

REETZ, L.: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Bd. 37. 1999, S. 13–20

REETZ, L.; HEWLETT, C.: Das Prüferhandbuch. Hamburg 2008

Ordnung durch Prüfung und Prüfungswesen – ein (kurzer) historischer Rückblick



JAN QUAST

Lehrbeauftragter am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der Technischen Universität Berlin



TANJA MANSFELD

Dr. phil. Dipl.-Ing., wiss. Mitarbeiterin am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der Technischen Universität Berlin



FRIEDHELM SCHÜTTE

Prof. Dr. habil. Dipl.-Ing., Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der Technischen Universität Berlin

Das institutionalisierte Prüfungswesen verbindet Bildungs- und Beschäftigungssystem. Mit Prüfungen werden Berechtigungen erteilt, die einerseits Institutionen, andererseits Zugänge zu Teilarbeitsmärkten sichern. Im Beitrag wird ein historischer Blick auf die Genese und Entwicklung des modernen Prüfungswesens geworfen. Dabei werden in systematisierender Absicht die Besonderheiten von Prüfungen und Prüfungswesen hinsichtlich Recht und Ordnungspolitik, Institution und Prüfungsformaten angesprochen. Der Schwerpunkt liegt dabei – im Sinne des BBiG – auf dem betrieblichen Prüfungsteil.

Konstitution und Entwicklung von Prüfung und Prüfungswesen

Das Berufsbildungsreformgesetz von 2005 hat mit der Etablierung des Unterrichtskonzepts der Handlungsorientierung das Prüfungswesen modernisiert. Charakter und Struktur der Prüfung gehen nunmehr über eine klassische Fertigkeitprüfung hinaus. Bereits die Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes von 1869–1871 – für das Deutsche Reich als Reichsgewerbeordnung (RGO) übernommen – formulierte für die Gesellenprüfung im Handwerk vor allem formale Standards. Der Abschluss der handwerklichen Meisterlehre stützte sich fortan auf ein geordnetes Prüfungsverfahren hinsichtlich Zweck, Gegenstand, Prüfungsausschüssen, Personal und Gebühren. Die Novellierung der RGO von 1897 fixierte erstmals die Anerkennung schulischer Leistungen, erbracht an Fortbildungs- oder Fachschulen (§§ 131 ff. insbes. § 131c RGO v. 1897). Mit der Gesellenprüfung wurden der Zugang zu einem bestimmten Teilarbeitsmarkt sowie die formale Vorleistung zur Ablegung der Meisterprüfung i. S. der Gewerbeordnung rechtlich geordnet. Mit der Etablierung der Industrielehre im späten Kaiserreich geriet das Monopol der vom Handwerk verantworteten Kammerprüfung ins Wanken. Mitte der 1920-er Jahre gingen die ersten Industrie- und Handelskammern dazu über, eigene Prüfungen, teilweise in Absprache mit dem Handwerk, durchzuführen und neue, der Industrielehre angemessene Standards einzuführen (vgl. SCHÜTTE 1992, S. 83 ff.). Auf diesen Auto-

nomiebestrebungen der Groß-Industrie basierte die ordnungspolitische Neuordnung des Prüfungswesens mit der rechtlichen Trennung von handwerklicher Gesellen- und industrieller Facharbeiterprüfung (vgl. SCHÜTTE 2012). Mit Erlass des NS-Reichserziehungsministeriums wurde im Jahr 1938 die formale Gleichstellung von Facharbeiter-, Kaufmannsgehilfen- und Gesellenprüfung verabschiedet. Darüber hinaus wurde die Zulassung zur Prüfung liberalisiert. Während das schulische Prüfungswesen nach 1949 eine ordnungspolitische Erneuerung in den Ländern durch die Einführung neuer Prüfungsstandards (Benotung etc.) erfuhr, verharrte der rechtliche Rahmen von Meister- und Industrielehre auf dem Stand der Zwischenkriegszeit. Die Neubewertung schulischer Leistungen markierten am Lernort Schule eine Wende. Demgegenüber pflegte der Lernort Betrieb Tradition. Handwerksordnung (HwO) und das Industrie- und Handelskammergesetz prägten das betriebliche Prüfungsgeschäft von Gesellen- und Facharbeiterausbildung bis zum Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) am 1. September 1969.

Mit dem BBiG wurde eine formalrechtliche Harmonisierung des Prüfungswesens herbeigeführt. Rechtssystematisch wurde die Regulierung der Meisterlehre in das BBiG integriert (BBiG 1969, Dritter Teil; HwO 2006, 4. Abschnitt, §§ 31–40). Die im Vierten Abschnitt »Prüfungswesen« fixierten Paragraphen (§§ 34 bis 43 BBiG) regelten fortan – rechtlich vergleichbar der RGO – den Gegenstand der Prüfung, die Einrichtung von Prüfungsausschüssen (§ 36) durch die »zuständige Stelle«, die »Berufung« des Perso-

nals (§ 37), ferner Vorsitz und Zulassung (§ 39) sowie die Prüfungsordnung (§ 41) in Abstimmung mit dem Hauptausschuss des BIBB einschließlich einzelner Bestimmungen zur Durchführung von »Zwischenprüfungen« (§ 42). Die formale Rückbindung an und die Kontrolle durch den BIBB-Hauptausschuss¹ sicherte einerseits staatliche Mitbestimmung, andererseits eine rechtliche Klammer zur Sicherung der Interessen von Handwerk, Industrie und Gewerkschaften. Mit dem Gesetz wurde ferner die Beteiligung von mindestens einer Lehrperson einer berufsbildenden Schule (§ 37) festgeschrieben. Ebenso wurde die Bedeutung schulischer Unterrichtsinhalte als Prüfungsgegenstand anerkannt.

Das Berufsbildungsreformgesetz (BerBiRefG) von 2005 übernahm im Kern die Rechtssystematik des 1969-er Gesetzes. Wesentliche Ergänzungen beinhalten die »Zulassung zur Prüfung«, die Absolventinnen und Absolventen vollzeitschulischer Bildungsgänge unter Vorbehalt eine Teilnahme an der Abschlussprüfung einräumen (§ 43 Abs. 2 BBiG), Bestimmungen zur »Abschlussprüfung in zwei auseinanderfallenden Teilen« (§ 44 i. V. m. § 48) sowie Regelungen über »Zusatzqualifikationen« (§ 49). Für die handwerklichen Berufe ist weiterhin die HwO bei substantiell vergleichbarer Prüfungspraxis rechtsverbindlich (vgl. i. E. § 3; hier auch Abweichungen etc.). Die Gleichwertigkeit und formale Anerkennung der in berufsbildenden Schulen erbrachten berufsfachlichen Leistungen nach § 43 Abs. 2 BBiG bzw. § 36 Abs. 2 HwO stellt nicht nur eine ordnungspolitische Flexibilisierung dar, sondern vor allem eine Annäherung der beruflichen Lernorte auf curricularer Grundlage. Die Zulassung zur Abschlussprüfung, die Aufwertung resp. Anerkennung von zusätzlich erworbenen Qualifikationen und die (fach-)didaktische Übernahme des Unterrichtskonzepts Handlungsorientierung eröffneten dem dualen System neue Spielräume. Die veränderten Prüfungsmodalitäten spiegeln mithin auch eine Öffnung des dualen Systems wider.

Zuständigkeit und Prüfungsformate

Im Folgenden werden zwei Themenbereiche näher betrachtet, die das Prüfungswesen seit der Verabschiedung des BBiG intensiv beschäftigen:

1. Wer ist autorisiert, Prüfungsaufgaben zu erstellen?
2. Welche Prüfungsformen sind angemessen?

Die Frage, ob die »zuständige Stelle« nicht nur formal die Prüfungen mit der Einsetzung von Prüfungsausschüssen durchführt (i. S. § 36 BBiG), sondern auch inhaltlich bestimmt, hat in den 1970-er Jahren wiederholt zu unterschiedlichen Interpretationen geführt. Während eine

Lesart von BBiG und HwO davon ausging, dass Prüfungsausschüsse auf der Basis vorliegender Ausbildungsordnungen die Prüfungsaufgaben inhaltlich festlegen und die Verantwortung damit beim Prüfungsausschuss liege (vgl. EULE 1982), zweifelte eine andere Lesart die umfassende Kompetenz der Prüfungsausschüsse an (vgl. HAHN/HURLEBAUS 1982). Der »zuständigen Stelle« wurde damit eine besondere Aufsichtspflicht zugesprochen. Wenngleich dazu u. W. kein höchstrichterliches Urteil ergangen ist, haben sich unterschiedliche Verwaltungsgerichte mit dieser Frage beschäftigt und die rechtliche Stellung der »zuständigen Stelle« i. S. § 36 BBiG bestätigt (z. B. VwG Düsseldorf 1982; BMBF 1995, S. 143 ff.). Die im BIBB-Hauptausschuss in den 1980-er Jahren geführte Diskussion um adäquate Prüfungsformen lässt unterschiedliche Meinungen erkennen. Sie gehen jedoch über formale Aspekte der Zuständigkeit hinaus und widmen sich den Besonderheiten von Fertigungs-, schriftlicher sowie mündlicher Prüfung (vgl. bspw. REISSE 1984, 1986). Zum einen stand die Relevanz programmierter Prüfungsverfahren im Zentrum der Debatte (1987), zum anderen die Frage der Formulierung sog. flexibler Prüfungsaufgaben, um den Nachweis berufsbezogener »Schlüsselqualifikationen« zu erbringen.

Die Berufung der Prüfungsausschuss-Mitglieder wurde einerseits den zuständigen Stellen überantwortet, andererseits durch die Handwerksordnungen geregelt. Den Handwerksmeisterinnen und -meistern stand traditionell das Recht der Prüfungen der Gesellen zu. Während mit der Rechtslage nach 1969 diese Tradition fortgesetzt wurde, verlangte die Abnahme der Facharbeiterprüfung eine formal-rechtliche Entsprechung. Mit der »Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der gewerblichen Wirtschaft« (AEVO) vom 20. April 1972 wurde diese rechtssystematische Lücke geschlossen. Industriemeister/-innen erhielten die gleichen Rechte und Pflichten (§ 2 und 4 AEVO). Fortan rekrutierten sich aus diesem Kreis u. a. die Mitglieder von Prüfungsausschüssen zur Abnahme und Durchführung sowohl der Zwischen- als auch der abschließenden Facharbeiterprüfung. Die damit verbundene Eignungsfeststellung räumte der Vorbereitung und Durchführung des Facharbeiterexamens einen besonderen Stellenwert ein (§ 2 Punkt 7 AEVO). Die Forderung des BBiG nach Sachkundigkeit und Eignung wurde damit substantiell erfüllt (§ 40 Abs. 1 BBiG).

Die Frage der Prüfungsformate hat sich nach Einführung des BBiG wiederholt gestellt; u. a. mit Blick auf die Relevanz von Zwischenprüfungen, EDV-gestützte Formate und Fertigungsprüfungen. Eine Kritik an den programmierten PAL-Prüfungen ging damit ebenso einher wie die Frage nach der Gewährleistung von Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität). EDV-basierte Abschlussprüfungen wurden 2002 an der IHK Frankfurt/Main für den Beruf Informatikkaufmann/-frau am PC erstmals erprobt. Mit

¹ Bis 1976 Bundesausschuss für Berufsbildung

Einführung der »gestreckten Abschlussprüfung« hat sich die Diskussion verlagert (s.u.). Seit 2002 wurden im Rahmen von Erprobungsverordnungen mit der gestreckten Abschluss- bzw. Gesellenprüfung neue Prüfungsstrukturen in metall-, elektro-, konstruktions- und fahrzeugtechnischen Berufen etabliert. Seit der Reform des BBiG im Jahre 2005 ist auch in regulären Ausbildungsordnungen eine »Abschlussprüfung in zwei zeitlich auseinanderfallenden Teilen« (§ 5) möglich. Bei Neuordnungen sollte fortan geprüft werden, ob diese Praxis Anwendung finden kann. Seit 2009 wird die gestreckte Abschlussprüfung nicht nur in gewerblich-technischen, sondern auch in kaufmännischen Ausbildungsberufen erprobt.

Konzentration des Prüfungswesens – der Weg zu einheitlichen Standards

Die Bestimmung des Geltungsbereichs sowie die Festlegung von Prüfungsgegenständen sind Kernbestand eines jeden Prüfungswesens. Waren bis in die unmittelbare Nachkriegszeit hinein die Prüfungsausschüsse hinsichtlich Aufgaben und Anforderungen vergleichsweise autonom, so änderte sich dies mit Beginn der öffentlichen Debatte um ein BBiG. Noch in den 1960-er Jahren war es üblich, dass die Kammern (IHK, HK) ihre eigenen Prüfungen erstellten. Seinerzeit wurden offene Prüfungsaufgaben ohne Prüfungskatalog, ohne Berücksichtigung von Gütekriterien praktiziert.

Bereits 1948, unmittelbar nach Kriegsende, wurde jedoch in Baden-Württemberg die »Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle« (PAL) als zentrale Aufgabenerstellungseinrichtung für die Entwicklung gewerblich-technischer Aufgaben zur Durchführung praktischer Prüfungen gegründet. In Bayern erstellten seit 1953 einzelne Kammern – für die kaufmännischen Berufe die IHK Nürnberg, für die gewerblich-technischen Berufe die IHK München – landeseinheitliche Prüfungsaufgaben i.S. des »Leitkammersystems«. Aber auch Fachverbände wie der Zentral-Fachausschuss für die Druckindustrie (heute ZFA Druck und Medien) verabschiedeten noch vor Gründung der Bundesrepublik eine bundeseinheitliche Ausbildungsordnung und Prüfungsaufgabenerstellung, die am 1. April 1949 in den sog. West-Zonen in Kraft trat (vgl. ZFA 2009). Erst das BBiG bewirkte eine Homogenisierung. Seit den frühen 1970-er Jahren verhandelten der Industrie- und Handelstag (heute DIHK), Kammern aus Bayern, Baden-Württemberg und Hessen über eine Vereinheitlichung von Prüfungen. Als Ergebnis dieser Verhandlungen wurde 1974 die Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) für kaufmännische und kaufmännisch-verwandte Ausbildungsberufe gegründet. Später traten der AkA weitere, nach 1989 auch die neuen Bundesländer bei (vgl. MÜLLER 2009).

Nordrhein-Westfalen kündigte bereits zu Beginn der Gespräche Anfang der 1970-er Jahre die Gründung einer eigenen Aufgabenerstellungsstelle an – die Zentralstelle für Prüfungsaufgaben (ZPA) Köln. Auch im norddeutschen Raum entwickelten die Kammerbezirke Berlin, Bremen, Schleswig-Holstein (Kiel, Flensburg, Lübeck) und Hamburg zunächst eigene Aufgabenstellungen je Kammerbezirk bzw. Bundesland. 1995/96 schlossen sich diese Bezirke zum »Nordverbund« in kooperativer Absicht zusammen. Ein Ergebnis mündete bspw. in der AkA, die für die kaufmännischen Berufe die Abschlussprüfungen in Bayern, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen entwickelte – für einzelne Berufe auch für Berlin, Bremen und Schleswig-Holstein. In Baden-Württemberg war eine Koordinierungsstelle für die schriftlichen, die PAL für die praktischen Prüfungen zuständig. Die ZPA erstellte die Prüfungen in Nordrhein-Westfalen. Eigene Prüfungsaufgaben gab es in Hamburg und zum Teil in Berlin, Bremen und Schleswig-Holstein (vgl. MÜLLER 2009). Während bei den Abschlussprüfungen eine Zentralisierung zu beobachten war, sah es bei den Zwischenprüfungen völlig anders aus. Von bundeseinheitlichen Prüfungen konnte Ende des 20. Jahrhunderts keine Rede sein.

Darauf reagiert 1998 der DIHT mit einem Arbeitskreis. Ziel der Intervention war es, Eckpunkte für bundeseinheitliche Prüfungen zu erarbeiten. Bereits 1999 wurden erste Berufe bundeseinheitlich geprüft. Neugeordnete und neu geschaffene sowie weitere »Altberufe« wurden sukzessive in die sog. Bundeseinheitlichkeit überführt. So waren ab 2000 alle kaufmännischen Zwischenprüfungen bundeseinheitlich. Vom Gesetzgeber wurde 2005 die überregionale Aufgabenerstellung im BBiG verankert (s.o.). Der Nordverbund und die ZPA in Köln schlossen sich 2007 zur ZPA Nord-West zusammen und kooperieren mit dem AkA für die kaufmännischen und kaufmännisch-verwandten Ausbildungsberufe. Neben dem auch heute noch aktiven ZFA Druck und Medien erstellt die PAL für die meisten gewerblich-technischen Ausbildungsberufe zentral die Prüfungsaufgaben.

Prüfungsformen – eine berufspädagogische Spurensuche

Mit der Einführung überregionaler Prüfungen stellte sich die Frage nach der Form von Prüfungsaufgaben. Der verbreiteten Praxis der offenen Aufgabenstellungen standen seit den 1970-er Jahren die Verfechter der programmierten Prüfung nach amerikanischem Vorbild gegenüber (vgl. WÖLKER 1968). Sie votierten im Kontext von Curriculumentwicklung für eine Berücksichtigung von Objektivität und Effizienz. Früh mahnten einige Autoren das unausge-

wogene Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsorientierung an (vgl. REETZ 1976). Als Folge entwickelte sich bei den landesweiten bzw. -übergreifenden Prüfungen ein Mix aus gebundenen, ungebundenen und gemischten Aufgabenstellungen: Beispielsweise waren beim Kommunikationselektroniker die Prüfungsfragen in »Schaltungs- und Funktionsanalyse« im ersten Teil gebunden, im zweiten Teil ungebunden und in der »Technischen Mathematik« sowie »Technologie« bspw. gemischt.

Bereits vor der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe 1987 bzw. der kaufmännischen Berufe 1993 begann die Auseinandersetzung um handlungsorientierte Prüfungsformate. In diesem Zusammenhang rückten die methodischen Aspekte »selbstständiges Planen«, »Durchführen« und »Kontrollieren« in den Mittelpunkt des Prüfungsgeschehens. Das Institut für Bildungsforschung (IBF 1995) empfahl sog. »Mehrfach-Frage-Aufgaben«, die Situationsbeschreibung beinhalteten und mehrere Teilfragen formulierten, um wie in der Vergangenheit Handlungskompetenz mit gebundenen Aufgaben abzufragen. Die 1997 eingeführten IT-Ausbildungsberufe stehen dafür als Beispiel. Sie zeichnen sich durch ein grundlegendes handlungsorientiertes Prüfungsformat mit einer komplexen und praxisorientierten »ganzheitlichen Aufgabe« im Rahmen der schriftlichen Prüfung aus. Die praktische Prüfung besteht aus der Dokumentation und Präsentation eines betrieblichen Auftrags bzw. einer Projektarbeit sowie einem individuellen Fachgespräch (vgl. EBBINGHAUS/GÖRMAR/STÖHR 2001).

Fazit

Gesellen- und Facharbeiterprüfungen leisten, wie der historische Rückblick zeigt, einen Beitrag zur Standardisierung und Profilierung der nicht akademischen Berufsbildung. Prüfungsformen besitzen darüber hinaus eine bemerkenswerte Kontinuität hinsichtlich ihrer Selektions- und Allokationsfunktion und damit ihrer systemischen Innen- und Außenwirkung. Wurden zunächst in der Tradition der handwerklichen Gesellenprüfung ausschließlich Abschlussprüfungen abgehalten, um spezielle Arbeitsmärkte im gewerblichen Sektor zu bedienen, so leistete die Facharbeiterprüfung im Zuge der Etablierung der Industrielehre einen Beitrag zur vertikalen und horizontalen Ausdifferenzierung von Berufsbildern und Teilarbeitsmärkten. Die Steuerung interner Arbeitsmärkte und die Beschäftigung von Un- und Angelernten sowie Facharbeiterinnen und Facharbeitern (einschl. Techniker/-innen) wurde damit eingeleitet.

Die Funktion von Zwischenprüfungen hat sich mit Einführung der Handlungsorientierung zum grundlegenden berufspädagogischen Unterrichts- und Ausbildungskonzept gewandelt. Der formale Stellenwert allerdings ist in den

vergangenen Jahrzehnten mehr oder weniger unverändert geblieben. Die Anerkennung des bestehenden Prüfungswesens ist unter den beteiligten Akteuren unbestritten. Obschon breit angelegte Curricula – wie sie Ausbildungsberufe nach BBiG repräsentieren – prinzipiell neue Prüfungsformen (z.B. Modulprüfung) ermöglichen, hat sich das etablierte Prüfungswesen in der nicht akademischen Berufsbildung historisch bewährt. Die Kooperation von Betrieb und Schule in der Prüfungsfrage steht rechtlich auf einem festen Fundament. ◀

Literatur

BiBB (Hrsg.): Erläuterung zu der »Empfehlung für die Durchführung von mündlichen Prüfungen« des Bundesausschusses für Berufsbildung. Berlin 1976

EBBINGHAUS, M.; GÖRMAR, G.; STÖHR, A.: Evaluiert: Projektarbeit und Ganzheitliche Aufgaben. Ergebnisbericht zur Evaluation der Abschlussprüfungen in den vier IT-Berufen. Bielefeld 2001

EULE, M.: Erstellung und Auswahl von (schriftlichen) Prüfungsaufgaben nach Paragraph 36 Satz 1 BBiG und Paragraph 33 Abs. 1 Satz 1 HwO. Prüfungsausschüsse contra zuständige Stelle. In: BWP 11 (1982) 3, S. 1-5

HAHN, J.; HURLEBAUS, H.-D.: Erstellung und Auswahl von (schriftlichen) Prüfungsaufgaben. In: BWP 11 (1982) 6, S. 30-34

INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (IBF): Erfassung von Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern. Bonn 1995

MÜLLER, N. W.: 35 Jahre Aka – Retrospektive und Perspektive. Nürnberg 2009

REISSE, W.: Praxisbezogene schriftliche Aufgaben für Prüfungen und Lernerfolgskontrollen in der Berufsausbildung. Beispiel Druckindustrie. In: BWP 13 (1984) 2, S. 29-36

REISSE, W.: Schriftliche Prüfungsaufgaben entwickeln, auch in programmierter Form. Einige Vorschläge für die Praxis. In: BWP 15 (1986) 3, S. 73-78

REETZ, L.: Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehre-Curriculums. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 72 (1976) 11, S. 803-818

SCHÜTTE, F.: Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik. Weinheim 1992

SCHÜTTE, F.: Berufsbildungsrecht: Geschichte, Systematik, Politik – Ein Überblick. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 60 (2012) 4, S. 465-478

WÖLKER, H.: Zensuren aus dem Computer. Mainz 1968

ZFA DRUCK UND MEDIEN: 60 Jahre ZFA. Kassel 2009

Erfolgreich im zweiten Anlauf – Wiederholte Ausbildungsabschlussprüfungen

MARGIT EBBINGHAUS

Dipl.-Psych., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung« im BIBB

Nicht alle jungen Menschen, die sich der Abschlussprüfung im erlernten Ausbildungsberuf stellen, sind auf Anhieb erfolgreich. Für sie besteht die Möglichkeit, die Abschlussprüfung zu wiederholen. Diese zweite Chance zu nutzen, lohnt sich. Der Beitrag zeigt dies anhand ausgewählter Daten aus der Berufsbildungsstatistik auf.

Bestimmung der Erfolgsquote

Im System der dualen Berufsausbildung ist der Erwerb eines qualifizierten Berufsabschlusses an das Bestehen der Ausbildungsabschlussprüfung geknüpft. Den meisten Auszubildenden gelingt dies im ersten Versuch. Diejenigen, die nicht sofort erfolgreich sind, haben die Möglichkeit, die Abschlussprüfung bis zu zweimal zu wiederholen (erste und zweite Wiederholungsprüfung).

Rund 35.000 der insgesamt 495.200 im Jahr 2012 durchgeführten Ausbildungsabschlussprüfungen waren Wiederholungsprüfungen. Davon entfielen 29.200 auf die erste Wiederholungsprüfung. Das geht aus der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (kurz: Berufsbildungsstatistik) hervor, die seit 2010 alle in einem Kalenderjahr durchgeführten Wiederholungsprüfungen auf Individualebene erfasst. Dadurch kann die Erfolgsquote für erste Wiederholungsprüfungen wie folgt berechnet werden:

$$EQ_{WP1} = \frac{\text{(bestandene erste Wiederholungsprüfungen)}}{\text{(durchgeführte erste Wiederholungsprüfungen)}} \times 100$$

Anteil erster Wiederholungsprüfungen variiert

Absolut betrachtet, haben im Jahr 2012 etwa gleich viele Auszubildende ohne Schulabschluss wie Auszubildende, die über eine Studienberechtigung verfügen, die zuvor nicht bestandene Ausbildungsabschlussprüfung erstmals wiederholt (vgl. Tab. 1). In der *relativen* Betrachtung zeigen sich aber deutliche Unterschiede. So betrug der Anteil der ersten Wiederholungsprüfungen an allen durchgeführten Abschlussprüfungen¹ unter den studienberechtigten Auszubildenden knapp zwei Prozent und lag damit deut-

lich unter dem Anteil im dualen System insgesamt; hier betrug der Anteil im Jahr 2012 knapp sechs Prozent. Demgegenüber wurde von Auszubildenden ohne Schulabschluss die Abschlussprüfung deutlich häufiger als im dualen System insgesamt erstmals wiederholt; hier lag der Anteil bei knapp zwölf Prozent (vgl. Tab. 1). In diesen Unterschieden spiegeln sich die ungleichen Erfolgsquoten von Auszubildenden unterschiedlicher schulischer Vorbildung bei Erstprüfungen wider (vgl. BIBB 2013, S. 194 ff.).

Betrachtet man die erstmalig wiederholten Abschlussprüfungen differenziert nach Zuständigkeitsbereichen, zeigt sich für das Jahr 2012 folgendes Bild: In absoluten Zahlen fanden im Bereich von Industrie und Handel die meisten, im Bereich der Hauswirtschaft die wenigsten ersten Wiederholungsprüfungen statt (vgl. Tab. 1). Relativ betrachtet bestehen zwischen den beiden Zuständigkeitsbereichen hingegen nur geringe Unterschiede. So weicht der Anteil der in Industrie und Handel erstmals wiederholten an allen durchgeführten Abschlussprüfungen nur um 0,6 Prozentpunkte von dem in der Hauswirtschaft ab. Zugleich wurden in beiden Bereichen nicht bestandene Ausbildungsabschlussprüfungen ungefähr gleich häufig erstmals wiederholt wie im dualen System insgesamt. Einen über dem Gesamtdurchschnitt liegenden Anteil hatten erste Wiederholungsprüfungen demgegenüber in den Bereichen Landwirtschaft und Handwerk; vergleichsweise niedrig war er im öffentlichen Dienst.

Zwei von drei Erstwiederholungen führen zum Erfolg

Zwei Drittel der im Jahr 2012 durchgeführten ersten Wiederholungsprüfungen wurden bestanden und führten damit zum Erwerb des im ersten Anlauf verpassten qualifizierten Berufsabschlusses. Bei einer Differenzierung nach Geschlecht bleibt dieses Bild erhalten. Anders verhält es sich, wenn die schulische Vorbildung berücksichtigt wird. Hier zeigt sich – analog zu den Erstprüfungen –, dass der Schulabschluss für den Prüfungserfolg eine Rolle spielt. Knapp 62 Prozent der Erstwiederholenden ohne Schul-

¹ Gemeint ist die Summe aus Erstprüfungen, ersten sowie zweiten Wiederholungsprüfungen.

Tabelle 1
Erste Wiederholungsprüfung in 2012 und Erfolge nach Schulabschluss und Zuständigkeitsbereich

	Erste Wiederholungsprüfungen (absolut)	Anteil an allen Abschlussprüfungen	Erfolgsquote EQ _{WP1}
Schulabschluss			
ohne Schulabschluss	1.788	11,8 %	61,7
Hauptschulabschluss	15.447	10,0 %	64,0
Realschulabschluss	9.915	4,6 %	72,1
Studienberechtigung	1.794	1,7 %	74,5
nicht zuzuordnen	258	8,1 %	50,0
Zuständigkeitsbereich			
Industrie und Handel	16.104	5,3 %	66,0
Handwerk	9.699	7,7 %	68,1
Landwirtschaft	1.035	7,9 %	69,7
Öffentlicher Dienst	303	2,3 %	64,4
Freie Berufe	1.875	5,1 %	71,4
Hauswirtschaft	184	5,9 %	62,0
Gesamt	29.202	5,9 %	67,1

Tabelle 2
Erste Wiederholungsprüfung in 2012 und Erfolge nach ausgewählten Ausbildungsberufen

	Erste Wiederholungsprüfungen (absolut)	Anteil an allen Abschlussprüfungen	Erfolgsquote EQ _{WP1}
Ausbildungsberuf*			
Verkäufer/-in	1.842	7,7 %	63,3
Kaufmann/-frau im Einzelhandel	1.566	5,2 %	67,2
Koch/Köchin	1.515	14,1 %	66,5
Anlagenmechaniker/-in für Heizungs-, Klima- und Sanitärtechnik	1.140	13,0 %	64,5
Bürokaufmann/-frau	1.059	5,8 %	60,2
Friseur/-in	834	8,3 %	67,8
Elektroniker/-in	807	8,6 %	69,4
Medizinische/-r Fachangestellte/-r	801	6,0 %	71,1
Kraftfahrzeugmechatroniker/-in	747	4,5 %	72,6
Maler/-in und Lackierer/-in	693	10,0 %	67,6
alle ersten Wiederholungsprüfungen	29.202	5,9 %	67,1

* Zusammenfassung aller Fachrichtungen und/oder Zuständigkeitsbereiche

Für Tabelle 1 und 2:
Absolutwerte sind aus Datenschutzgründen jeweils auf ein Vielfaches von 3 gerundet; der Gesamtwert kann deshalb von der Summe der Einzelwerte abweichen.

Quelle: Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember); eigene Berechnungen

abschluss gelangten im zweiten Anlauf zum qualifizierten Berufsabschluss, von den studienberechtigten Erstwiederholenden waren es annähernd 75 Prozent (vgl. Tab. 1). Auch zwischen den Zuständigkeitsbereichen variiert die Erfolgsquote bei den ersten Wiederholungsprüfungen (vgl. Tab. 1). Die Unterschiede betragen zwischen 1,6 und 9,4 Prozentpunkte. Das geht zum Teil darauf zurück, dass Auszubildende mit einer bestimmten schulischen Vorbildung unterschiedlich stark in den einzelnen Zuständigkeitsbereichen vertreten sind. Auszubildenden, die die Abschlussprüfung in einem Ausbildungsberuf aus dem Bereich der freien Berufe wiederholten, gelang es am häufigsten, im zweiten Versuch zu bestehen. Aber auch in landwirtschaftlichen Berufen, in denen erste Wiederholungsprüfungen den vergleichsweise größten Anteil am Prüfungsgeschehen haben, fällt die Erfolgsquote mit knapp 70 Prozent überdurchschnittlich hoch aus (vgl. Tab. 1). Umgekehrt verhält es sich in den Berufen des öffentlichen Dienstes. Hier machen erste Wiederholungsprüfungen den vergleichsweise kleinsten Teil des Prüfungsgeschehens aus, zugleich ist aber auch die Erfolgsquote in diesem Bereich mit am niedrigsten (vgl. Tab. 1).

Unterschiede auf Berufsebene

Die für die Zuständigkeitsbereiche aufgezeigten Unterschiede in der Erfolgsquote bei ersten Wiederholungsprüfungen setzen sich auf Ebene einzelner Ausbildungsberufe fort. Unter den zehn Ausbildungsberufen, in denen im Jahr 2012 die (absolut) meisten Ausbildungsabschlussprüfungen erstmals wiederholt wurden, variieren die Erfolgsquoten zwischen rund 60 Prozent bei Bürokaufleuten und knapp 73 Prozent bei Kraftfahrzeugmechatronikern und -mechatronikerinnen (vgl. Tab. 2). Im letztgenannten Beruf machen erste Wiederholungsprüfungen aufgrund der hohen Erfolgsquoten bei Erstprüfungen zudem nur einen recht geringen Teil des Prüfungsgeschehens aus. Damit erwirbt insgesamt gesehen ein sehr hoher Anteil der Auszubildenden zum Kraftfahrzeugmechatroniker/zur Kraftfahrzeugmechatronikerin den qualifizierten Berufsabschluss spätestens im zweiten Anlauf.

Aber auch in Berufen, in denen erste Wiederholungsprüfungen relativ stark ins Gewicht fallen, weil der erste Versuch verhältnismäßig häufig missglückt ist, erzielen diejenigen, die sich dem zweiten Versuch stellen, durchaus häufig Erfolge. Sollte die Ausbildungsabschlussprüfung also nicht auf Anhieb zum Erfolg führen, lohnt ein zweiter Versuch auf jeden Fall. ◀

Literatur

BiBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn 2013 – URL: <http://datenreport.bibb.de/html/dr2013.html> (Stand: 20.03.2014)

Bundeseinheitliche IHK-Prüfungen am Beispiel der zentralen Aufgabenerstellung bei der Aka



WOLFGANG VOGEL

Dr., Geschäftsführer der Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (Aka), Industrie- und Handelskammer Nürnberg für Mittelfranken, Nürnberg

Das BBiG weist den IHKs als zuständigen Stellen wichtige Aufgaben zu, darunter auch die Durchführung von Abschluss- und Zwischenprüfungen. Zur Sicherung der Qualität, Vergleichbarkeit und Objektivität haben sie frühzeitig gemeinsam getragene, zentrale Aufgabenerstellungseinrichtungen errichtet. Der Beitrag gibt Einblicke zu Abläufen und Standards bei der zentralen Erstellung von schriftlichen IHK-Prüfungsaufgaben. Zunächst wird auf die Bundeseinheitlichkeit und die Rahmenbedingungen der IHK-Prüfungen eingegangen, bevor dann Konzepte und qualitätssichernde Elemente am Beispiel der Aka dargestellt werden.

Bundeseinheitliche IHK-Prüfungen

Mit ihren zentralen Erstellungseinrichtungen ist es den IHKs möglich, bundeseinheitliche Prüfungen durchzuführen. Im kaufmännischen Bereich sind die schriftlichen Prüfungsteile seit dem Jahr 2000 in der Zwischenprüfung und seit 2007 in der Abschlussprüfung – diese allerdings ohne Baden-Württemberg – bundeseinheitlich. Der mit zentralen Prüfungen verbundene Aufwand ist hoch, doch liegen die Vorteile auf der Hand: Die Prüfungen werden qualitätsgesichert erstellt, und deren Ergebnisse sind über Ländergrenzen hinweg vergleichbar und damit objektiv. Auf jeder IHK-Homepage können über den Button »Prüfungstatistik« für jeden geprüften Ausbildungsberuf die durchschnittlichen Prüfungsergebnisse nach IHK-Bezirk, Bundesland sowie bundesweit eingesehen und verglichen werden.



© DIHK

Wissenschaftlich lässt sich nachweisen, dass externe, also lernortunabhängig erstellte, zentrale Prüfungen eine qualitätssichernde bzw. -steigernde Funktion auf das (Aus-) Bildungssystem und die Leistungen der Prüflinge haben (vgl. WÖßMANN 2012; SEVERING 2011). Aktuell prüfen die IHKs bundesweit ca. 300.000 Menschen pro Jahr mit zentral erstellten Aufgaben.

Rahmenbedingungen und Qualitätskriterien der IHK-Prüfungen

Grundlage der IHK-Prüfungen ist das BBiG, das deren Funktion und Zielsetzung festlegt. Während die Zwischenprüfung nur eine formative Funktion hat, soll die Abschlussprüfung feststellen, ob der »Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat.« Konkret soll er »nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden wesentlichen Lehrstoff vertraut ist«. Dies hat auf Basis der jeweiligen Ausbildungsordnung zu erfolgen.

Hieraus resultieren Spezifika und besondere Qualitätskriterien. So hat die Abschlussprüfung den Charakter einer summarischen, lernortübergreifenden Berufseingangsprüfung. Daher gilt es, in den Prüfungen zunächst die in-

Zentrale IHK-Prüfungsaufgabenerstellungseinrichtungen

Die Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen, Geschäftsführung IHK Nürnberg für Mittelfranken, (Aka) und die Zentralstelle für Prüfungsaufgaben in Köln, Geschäftsführung IHK zu Köln, (ZPA Nord-West) erstellen arbeitsteilig die schriftlichen Prüfungsteile für die kaufmännischen Ausbildungsberufe.

Die schriftlichen und praktischen Aufgaben für viele gewerblich-technische Berufe kommen von der Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle der IHK Region Stuttgart (PAL), die Druck- und Medienberufe betreut der von den Sozialpartnern getragene Zentral-Fachausschuss Berufsbildung Druck und Medien (ZFA) in Kassel. Die Aka ist aktuell für 28 Berufe (ca. 190.000 Prüflinge p.a.), die ZPA Nord-West für 31 Berufe (ca. 25.000 Prüflinge p.a.), die PAL für 129 Berufe und Fachrichtungen (ca. 85.000 Prüflinge p.a.) und der ZFA für acht Ausbildungsberufe (ca. 6.000 Prüflinge p.a.) zuständig.

haltliche Validität, also die in den Ordnungsmitteln festgelegten Prüfungsinhalte, zu beachten. Hinzu kommt die »Praxis- und Handlungsorientierung« als *externe Validität* – die Aufgaben sollen in einer betrieblichen Wirklichkeit spielen, müssen aber soweit abstrahieren, dass die Beruflichkeit und nicht eine relativ spezifische Betrieblichkeit nachgewiesen wird. Für die Aussagekraft der Prüfungen ist es zudem wichtig, teststatistische Werte wie *Schwierigkeitsgrad*, *Trennschärfe* und *Reliabilität* zu beachten.

Ein weiteres Spezifikum ist die *Justiziabilität*. IHK-Prüfungen sind öffentlich-rechtliche Prüfungen, die Erteilung des Zeugnisses erfolgt im Rahmen eines Verwaltungsakts, gegen den Widerspruch erhoben und – sofern die zuständige Stelle diesem nicht abhilft – Klage beim Verwaltungsgericht eingereicht werden kann. Daher müssen alle im Zusammenhang mit der Prüfung getroffenen Entscheidungen transparent und nachvollziehbar sein und dem Gleichbehandlungsgrundsatz genügen. Angesprochen sind hier die *Auswertungs- und die Durchführungsobjektivität*. Es liegt auf der Hand, dass allein schon die aus den genannten Kriterien resultierenden Ansprüche ein Spannungsfeld bilden, innerhalb dessen sich die IHK-Prüfungen bewegen und dem sie bestmöglich gerecht werden müssen.

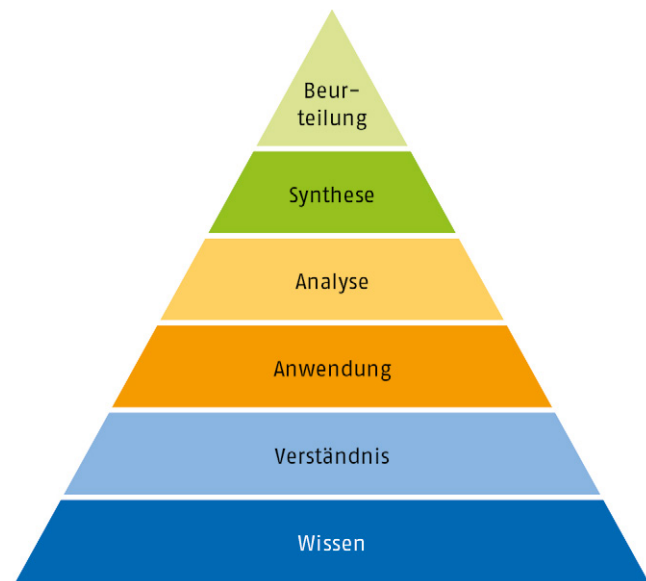
Das handlungsorientierte Prüfungskonzept der Aka

Anfang der 1990-er Jahre stand man vor der Frage, wie sich »Praxis- und Handlungsorientierung« vor dem Hintergrund unterschiedlichster Inhalts- und Begriffsbestimmungen operationalisieren und im Rahmen eines schlüssigen und vom Ehrenamt leistbaren Konzepts in den schriftlichen Prüfungen umsetzen lässt (vgl. MÜLLER 1999; BADURA 1999). Die Ergebnisse verschiedener, seinerzeit u. a. vom DIHT, den IHKs und der Aka in Auftrag gegebener Forschungsprojekte (vgl. BLUM u. a. 1995; BREUER/HÖHN 1996) wurden im Rahmen von Workshops der Aka mit Prüfern ausführlich diskutiert, auf ihre Umsetzbarkeit und Praktikabilität hinterfragt und zum »Aka-Prüfungskonzept 2000« verdichtet (vgl. BADURA/MÜLLER 2009). Kernstück ist als Handlungsmodell das Problemlöseschema in Anlehnung an DÖRNER mit seinen neun Phasen (vgl. DÖRNER u. a. 1983; DÖRNER 1989):

1. Problemdefinition
2. Zielformulierung
3. Analyse
4. Suche nach Lösungsalternativen
5. Bewertung der Lösungsalternativen
6. Entscheidung
7. Planung
8. Durchführung
9. Kontrolle

Abbildung

BLOOMsche Lernzieltaxonomie



Quelle: BADURA/KASTNER 2010, S. 16

Unter dieses Handlungsmodell, das auf die in schriftlichen Prüfungen evaluierbare Fach- und Methodenkompetenz abstellt, lassen sich kaufmännische Aktivitäten mit unterschiedlichsten Umfängen subsumieren – von vollständigen, mehrere Arbeitsschritte umfassenden Varianten bis hin zu Aktivitäten, die nur einzelnen Phasen oder isolierten Einzelhandlungen entsprechen. Im Aka-Konzept werden aus pragmatischen Gründen die Schritte 1 bis 6 zu »Sonstige Handlungselemente« zusammengefasst, um Abgrenzungsprobleme – wo enden bzw. beginnen z.B. Problemdefinition, Zielformulierung oder Analyse in der betrieblichen Praxis? – zu vermeiden. Die in den Ausbildungsordnungen explizit vorgegebene Triade »Planung«, »Durchführung« und »Kontrolle« bleibt erhalten.

Das daraus resultierende Aka-Prüfungskonzept zur Umsetzung der Praxis- und Handlungsorientierung zielt darauf ab, die in der Prüfung geschilderte Handlungssituation möglichst weit der beruflichen Realität anzupassen. Es sieht einen handlungsorientierten Prüfungsrahmen mit Musterfirma und -formularen vor und fordert Verständnisaufgaben (vgl. MÜLLER/BADURA 1994), die auf höhere Taxonomiestufen wie Verstehen, Anwenden oder Beurteilen abzielen (vgl. Abb.) und bei denen Wissen auf allgemeine oder spezifische Situationen angewendet werden muss.

Daher müssen die Aufgaben einen Situationsbezug und nicht nur eine theoretisch-abstrakte Fragestellung zum Gegenstand haben. Dieser Sachverhalt soll einen Bezug zur betrieblichen Praxis mit realitätsnahen Vorgaben haben, und die Aufgaben sollen mit praxisüblichen Unterlagen angereichert sein, die die zur Lösung der Fragestellung not-

wendigen Informationen enthalten. Die Prüflinge werden in eine betriebliche Situation gestellt, direkt angesprochen und mittels eines Handlungsauftrags (»Operator«) zu einer Aktivität aufgefordert, wobei explizit Handlungselemente des o. g. Problemlöseschemas angesteuert werden.

Da nicht alle Aufgaben eines Aufgabensatzes diesen Vorgaben genügen können, sieht das Konzept eine Mischung vor: Mindestens zwei Drittel der Aufgaben sollen Verständnisaufgaben sein, die eine Transferleistung der Prüflinge erfordern – etwa »Einfach-Frage-Aufgaben«, bei denen sich an die Situation nur eine Fragestellung anschließt, weil in der kaufmännischen Praxis Handlungen oft eben nicht idealtypisch nach einem Mehrphasenmodell ablaufen. Zum anderen sollen »Mehrfach-Frage-Aufgaben« gestellt werden. Hier folgen einer Ausgangssituation mehrere Fragen, die diese fortentwickeln und die Handlungselemente Planen, Durchführen und Kontrollieren ansteuern. Im verbleibenden Drittel können auch Aufgaben ohne situativen Handlungszusammenhang gestellt werden, bei denen die Prüflinge entweder kognitive Leistungen zu erbringen haben, die über die Lernzielebene »Wissen« hinausgehen, oder bei denen reine Fachkompetenz rekapituliert wird.

Die Aufgabenerstellung im AkA-Workflow

Den genannten Rahmenbedingungen sowie der theoretischen Konzeption zu genügen, ist anspruchsvoll. Daher hat die AkA für die Aufgabenerstellung einen Workflow entwickelt, dessen wichtigste Verfahren und Qualitätssicherungselemente nachfolgend kurz dargestellt werden.

Die Aufgabenerstellung und -verabschiedung wird bei der AkA von knapp 800 ehrenamtlich tätigen Prüferinnen und Prüfern in Fachausschüssen geleistet. Der AkA ist es daher wichtig, dass die zugrunde liegenden Konzepte praktikabel und vom Ehrenamt auch umsetzbar sind. So unterstützt die AkA ihre Fachausschüsse mit Aufgabenersteller-Seminaren und Handbüchern (vgl. BADURA/KASTNER 2010). Zudem werden sie vom wissenschaftlichen Personal der AkA betreut, das den zwei Jahre dauernden Zyklus der Aufgabenerstellung und -verabschiedung begleitet und auf die Einhaltung der Qualitätskriterien achtet.

Prüfungskatalog und Aufgabenbank als Ausgangspunkt

Transparente Grundlage für Aufgabenerstellung und Konzeption einer Prüfung ist der AkA-Prüfungskatalog, den der zuständige Fachausschuss für den jeweiligen Ausbildungsberuf aus den Ordnungsmitteln (Ausbildungsordnung und -rahmenplan) ableitet. Die dort festgelegten Lernziele finden sich im Prüfungskatalog gegliedert und systematisiert wieder und werden konkretisiert, indem der Fachausschuss anhand der Entsprechungsliste des BIBB

die Inhalte des KMK-Rahmenlehrplans den Fragenkomplexen zuordnet. Um die Aufgabenerstellung zu erleichtern, listet die Rubrik »Beispiele für betriebliche Handlungen« berufsspezifische Tätigkeiten auf, an die eine praxis- und handlungsorientierte Aufgabenerstellung zu den einzelnen Fragenkomplexen konkret anknüpfen kann. Jeder Prüfungskatalog enthält zudem ein aus den quantitativen Angaben in den Ordnungsmitteln abgeleitetes Raster, das die ungefähre prozentuale Aufgabenverteilung für die abzu prüfenden Gebiete und Funktionen vorgibt. Dieses Validitätsraster stellt sicher, dass alle Gebiete eines Prüfungsberichts in der festgelegten Gewichtung in der schriftlichen Prüfung enthalten sind.

Ein wichtiges Hilfsmittel ist die elektronische Aufgabenbank der AkA (vgl. MÜLLER/TASCHE 2009). Sie umfasst berufsübergreifend ca. 50.000 gebundene Aufgaben. Neben den Aufgabentexten sind auch alle teststatistischen Angaben wie Schwierigkeitsgrad, Trennschärfe, Antwortstreuung, Zahl der Prüflinge etc. enthalten, die bei der Wiederverwendung der Aufgabe eine wichtige Orientierung bieten. So können die Aufgaben modifiziert, etwaige Schwächen beseitigt oder der Schwierigkeitsgrad verändert werden.

Bestimmung des Schwierigkeitsgrads

Bei der Prüfungserstellung ist es wichtig, sich über die Schwierigkeit jeder einzelnen Aufgabe und des Aufgabensatzes insgesamt klar zu werden. Daher lässt die AkA den Schwierigkeitsgrad in mehreren Stufen bestimmen und objektivieren. Eine Aufgabe soll so konstruiert sein, dass ihre Lösungsquote zwischen 50 und 90 Prozent liegt. Schließlich verständigt sich der Fachausschuss im Rahmen eines Expertenratings auf einen Wert, den er der Aufgabe zubilligt. Dabei ist nicht nur das kognitive Anspruchsniveau der Aufgabenstellung, sondern auch die Komplexität der Situation, Umfang und Relevanz der vorgegebenen Informationen sowie die Anzahl und Komplexität der Schritte, die zur Lösung der Aufgabe notwendig sind, zu berücksichtigen.

Der Schwierigkeitsgrad des Aufgabensatzes wird als arithmetisches Mittel der einzelnen Aufgabenwerte auf ca. 72 Prozent ausgerichtet, was nach IHK-Punkte-Notenschlüssel der Note 3,1 entspricht. Dass die antizipierten Aufgabenschwierigkeiten von den tatsächlichen Lösungsquoten mehr oder weniger abweichen, liegt auf der Hand. Allerdings heben sich die einzelnen Schätzfehler innerhalb eines Aufgabensatzes weitgehend auf, sodass der tatsächliche Schwierigkeitsgrad des gesamten Aufgabensatzes seinem Zielwert meist relativ nahekommt.

Qualitätsgesicherter Workflow

Bis ein Aufgabensatz in die Prüfung kommt, durchläuft er mehrere Fachgremien. Das mit externen, von IHKS benannten Expertinnen und Experten besetzte »Fachliche Lektorat« prüft gleich zu Beginn des Verabschiedungsprozesses den Aufgabensatzvorschlag auf fachliche Richtigkeit. Unter Berücksichtigung dieser Anmerkungen diskutiert dann der Fachausschuss nochmals jede einzelne Aufgabe und verabschiedet schließlich den Aufgabensatz. Dieser geht danach in das »Redaktionelle Lektorat«, das sich aus zwei bis drei vom Fachausschuss bestimmten Redaktionsbeauftragten zusammensetzt, die den Aufgabensatz nochmals auf inhaltliche und fachliche Richtigkeit prüfen. Auch die hieraus resultierenden Änderungsvorschläge werden vom Fachausschuss beraten und ggf. umgesetzt. Abschließend löst in der »Simulation« ein bis dato unbeteiligter Proband die Aufgaben unter »Prüfungsbedingungen« und vergleicht seine Ergebnisse mit den vorläufigen Lösungen bzw. Lösungshinweisen. Auffallende Unstimmigkeiten werden besprochen und Änderungen in Abstimmung mit dem Fachausschuss veranlasst. Erst dann geht der Aufgabensatz in den Druck und damit in die Prüfung.

Doch damit ist die hier nur auszugsweise dargestellte Qualitätssicherung nicht beendet. In seiner ersten Sitzung nach der Prüfung befasst sich der Fachausschuss mit der Validierung der Prüfungsaufgaben und evaluiert ausführlich die Ergebnisse sowie die eingegangenen inhaltlichen Aufgabenkritiken. Anhand von Validierungslisten kann für jede einzelne Aufgabe nachvollzogen werden, wie sie gelöst wurde. Wichtig ist vor allem der Abgleich des geschätzten Schwierigkeitsgrads mit der tatsächlichen Lösungsquote, weil sich hieraus wertvolle Schlüsse für die folgenden Prüfungen und die Wiederverwendung der Aufgaben ziehen lassen, die in der AKA-Aufgabenbank gespeichert werden.

Ausblick

Die IHKS und ihre Aufgabenerstellungseinrichtungen sind bestrebt, die Prüfungen weiterzuentwickeln. So sind sie gefragte Praxispartner bei wissenschaftlichen Projekten wie ASCOT oder verschiedenen BIBB-Projekten. Die AKA hat mit ihren Fachausschüssen die handlungsorientierte Prüfungskonzeption bereits in den letzten Jahren erweitert und kompetenzorientiert und berufsspezifisch ausdifferenziert. Dazu wurden für jeden Prüfungsbereich berufstypische Tätigkeiten identifiziert, mit berufsrelevanten Kompetenzen verknüpft und gewichtet. Diese Überlegungen müssen nun vor dem Hintergrund der laufenden Diskussionen zur Übertragung von Kompetenzmodellen auf die berufliche Bildung (vgl. HENSCHGE/LORIG/SCHREIBER 2011), spezifischen Kompetenzorientierung (vgl. WINTHER 2010) und die Steigerung der Diagnostik konsolidiert

werden. Ziel ist die weitere Ausdifferenzierung und Modellierung domänenspezifischer Prüfungen mit Blick auf die Kompetenzausprägungen. Dabei muss aber der Charakter der IHK-Prüfungen als eine bundesweit einheitliche, vom Ehrenamt getragene, lernortübergreifende Berufseingangsprüfung erhalten bleiben, die in ihrer summarischen Ausprägung das Berufsprinzip wahrt und zur Qualitätssicherung im dualen System (vgl. WEIß 2011) beiträgt. ◀

Literatur

- BADURA, J.: Handlungsmodell – Aufgabenkonzeption – Umsetzungsaspekte. In: IHK-GBA (Hrsg.): Prüfungen der Zukunft – Zukunft der Prüfungen. Nürnberg 1999, S. 41–53
- BADURA, J.; KASTNER, ST.: Erstellung handlungsorientierter Aufgaben für schriftliche Prüfungen. Handbuch. Nürnberg 2010 (vergriffen, Neuaufgabe in Vorbereitung)
- BADURA, J.; MÜLLER, N.: »Berufs- und Arbeitswelt im Wandel« – Die Entwicklung handlungsorientierter AKA-Prüfungen. In: MÜLLER, N. (Hrsg.): 35 Jahre AKA – Retrospektive und Perspektive. Nürnberg 2009, S. 88–93
- BLUM, F. u. a.: Abschlussbericht zum Forschungsprojekt »Erfassung von Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern«. Bonn 1995
- BREUER, K.; HÖHN, K.: Abschlussbericht zum Forschungsprojekt »Entwicklung und Qualitätssicherung von praxis- und handlungsorientierten schriftlichen Abschlussprüfungen in kaufmännischen Ausbildungsberufen am Beispiel des neu geordneten Ausbildungsberufs Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau. Bonn 1996
- DÖRNER, D. u. a.: Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern 1983
- DÖRNER, D.: Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Hamburg 1989
- HENSCHGE, K.; LORIG, B.; SCHREIBER, D.: Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In: BETHSCHEIDER, M. u. a.: Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 133–157
- MÜLLER, N.: Ansätze zur Erfassung von Handlungskompetenz in kaufmännischen Abschlussprüfungen. In: IHK-GBA (Hrsg.): Prüfungen der Zukunft – Zukunft der Prüfungen. Nürnberg 1999, S. 27–33
- MÜLLER, N.; BADURA, J.: Verständnisaufgaben. AKA-Informationen 6. Nürnberg 1994
- MÜLLER, N.; TASCHE, K.: »Vom elektronischen Karteikasten zum Workflow« – Die Aufgabenbank der AKA. In: MÜLLER, N. (Hrsg.): 35 Jahre AKA – Retrospektive und Perspektive. Nürnberg 2009, S. 94–102
- SEVERING, E.: Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung: eine Einführung. In: SEVERING, E.; WEIß, R. (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 15–36, S. 17
- WEIß, R.: Prüfungen in der beruflichen Bildung – ein vernachlässigter Forschungsgegenstand. In: SEVERING, E.; WEIß, R. (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 37–52, S. 39
- WINTHER, E.: Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2010
- WÖßMANN, L.: Die qualitätssichernde Funktion externer Evaluierungen durch Prüfungen. Vortrag beim Nürnberger Dialog zur Berufsbildung am 03.07.2012 – URL: www.ihk-aka.de/sites/default/files/pdf/pr1-2012.pdf (Stand: 26.03.2014)

Herausforderungen bei der Gestaltung praktischer Zwischen- und Abschlussprüfungen

ANJA SCHWARZ

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

Im Rahmen einer IHK-Ausbildungsprüfung hat der eher praktische Prüfungsbereich einen besonderen Stellenwert: Der Nachweis beruflicher Handlungsfähigkeit kann von Auszubildenden in berufstypischen Handlungen erbracht bzw. vom Prüfungsausschuss im direkten Kontakt mit den Prüflingen festgestellt werden. Warum gerade praktische Zwischen- und Abschlussprüfungen besonderen Anforderungen genügen müssen, wird im Folgenden aus Sicht der IHK-Organisation näher erläutert.

Rahmenbedingungen und Anforderungen

In der Berufsausbildung in Deutschland sind Zwischen- und Abschlussprüfungen nicht nur von großer pädagogischer Bedeutung, sondern sogar gesetzlich geregelt. Dieses Regelwerk ist – zu Recht – umfassend. Es reicht vom Berufsbildungsgesetz über Ausbildungsordnungen bis hin zu Prüfungsordnungen der IHKs. Alle Prüfungsteilnehmenden sollen unter guten und gerechten Rahmenbedingungen die Chance haben, ihre berufliche Handlungsfähigkeit nachzuweisen. Und sie haben zugleich ein Recht auf eine objektive und valide Bewertung ihrer Leistung. Die äußeren Rahmenbedingungen der Prüfung dürfen dabei auf die Leistung ebenso wenig Einfluss haben wie Bauchgefühl und subjektive Eindrücke auf die Bewertung.

In einem dualen Ausbildungssystem spielen die praktischen Prüfungsbereiche eine große Rolle, insbesondere im industriell-technischen Bereich. Den Nachweis der beruflichen Handlungsfähigkeit können Auszubildende hier ganz praktisch erbringen. Prüferinnen und Prüfer – als Fachleute in den jeweiligen Berufen – sollen sich »mit eigenen Augen« von den Fertigkeiten und Fähigkeiten der Prüfungsteilnehmenden überzeugen können. Dies setzt jedoch voraus, dass die Rahmenbedingungen der praktischen Prüfungen entsprechend gestaltet sind.

Für die IHKs und ihre Prüfungsausschüsse sind neben den berufsübergreifenden Regelwerken insbesondere die berufsspezifischen Prüfungsanforderungen von Bedeutung, also die Inhalte der einzelnen Ausbildungsordnungen. Sie geben den konkreten Rahmen sowohl für die Aufgabenerstellung als auch für die Durchführung der Prüfung vor Ort vor. Gemeinsame Grundlage der formulierten Prüfungsanforderungen ist die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Prüfungsanforderungen.¹ Sie enthält auf wesentliche Aspekte konzentrierte, berufsübergreifende Standards zur Formulierung von Prüfungsanforderungen, wie z.B. allgemeine Vorgaben für die Dauer von Prüfungen sowie auch die zur Verfügung stehenden Prüfungsinstrumente und deren Kombinationen.

Wichtige Weichenstellung in Ordnungsverfahren

Die Kette der Entwicklung und Umsetzung guter Prüfungen beginnt auf dieser Grundlage in einem Sachverständigenverfahren zur Ordnung eines Ausbildungsberufs. Alles, was in der hier entstehenden Ausbildungsordnung festgelegt wird, gilt in der Folge für alle Auszubildenden, Betriebe sowie die zuständigen Stellen und nicht zuletzt für die Umsetzung der Prüfungen.

Umso wichtiger ist es, dass sich die Sachverständigen bereits bei der Entwicklung oder Modernisierung von Ordnungsmitteln ganz gezielt für die in diesem Beruf am besten geeigneten Prüfungsformen entscheiden. Formal gesehen fängt es bei der Entscheidung für oder gegen die gestreckte Abschlussprüfung an, reicht über die Festlegung der Prüfungsinstrumente und deren Kombinationen bis hin zur Zeitdauer und deren Gewichtung und Regelung zum Bestehen der Prüfung. Für all dies gibt die Hauptausschussempfehlung zu Prüfungsanforderungen zwar eine berufsübergreifende Orientierung, nicht geregelt sind jedoch die konkreten Inhalte der Prüfung, die berufsspezifisch formuliert sein müssen. Entscheidend ist am Ende – insbe-

¹ Bundesanzeiger, Amtlicher Teil (BAnz AT 13.01.2014 S.1; vgl. www.bibb.de/dokumente/pdf/HA158.pdf)

sondere für die praktischen Prüfungen –, dass die formalen und inhaltlichen Anforderungen aufeinander abgestimmt sind. Die Frage, welche Kompetenzen mit welchen Instrumenten bzw. deren Kombinationen und nicht zuletzt in welcher Zeit gezeigt bzw. festgestellt werden können, ist dabei von essenzieller Bedeutung. Welche Fertigkeiten müssen zwingend beobachtet werden, welche Fähigkeiten können auch über ein Fachgespräch nachgewiesen werden? Diese und andere Fragen müssen sorgfältig in einem Sachverständigenverfahren abgewogen und beantwortet werden. Idealerweise sollten auch bereits die Akteure, die in der Folge für die Umsetzung der Prüfung verantwortlich sind, in den Erarbeitungsprozess einbezogen werden, z.B. Vertreter/-innen der zuständigen Stellen. Insbesondere die Verzahnung mit der Aufgabenerstellung kann auf der einen Seite die Sachverständigenarbeit unterstützen und anregen und auf der anderen Seite den »Geist« einer Modernisierung, der nicht schriftlich verordnet werden kann, in die künftigen Prüfungsaufgaben einfließen lassen.

Umsetzung praktischer Prüfungen

Die Aufgabenerstellung ist nicht mehr und nicht weniger als die Übersetzung der abstrakt formulierten Prüfungsanforderungen in konkrete Prüfungsaufgaben. Das erwartete, komplexe Lernergebnis eines langen Ausbildungsabschnitts bspw. in einem Prüfungsstück oder auch einer Arbeitsaufgabe zusammenzufassen, ist eine anspruchsvolle und verantwortungsvolle Aufgabe; erst recht dann, wenn zusätzlich der mit einer Neuordnung verbundenen Intention – die sich eben nicht an konkreten Paragraphen festmachen lässt – Rechnung getragen werden soll. Auch deshalb sind es wohl die Prüfungsaufgaben und ihre Ersteller, die wiederholt in der Diskussion stehen, nicht zuletzt wenn es um prüfungsökonomische Fragen geht.

Die Durchführung der praktischen Prüfungen und ihre Bewertung bilden schließlich den entscheidenden und besonders für die Prüfungsteilnehmenden bedeutenden Abschluss der Prüfungskette. Im Gegensatz zur Durchführung der schriftlichen Abschlussprüfung, die im IHK-Bereich an bundesweit festgelegten Terminen durchgeführt wird, erstrecken sich die praktischen Prüfungen zwangsläufig über längere Zeiträume. Allein die Prüfungsinstrumente und nicht zuletzt auch ihre möglichen Kombinationen sind von grundlegend unterschiedlichem Charakter. Neben ihrer jeweiligen inhaltlichen Ausrichtung unterscheiden sie sich vor allem auch in ihrer zeitlichen Dauer, durch die Anwesenheit eines paritätisch besetzten Prüfungsausschusses, die möglichen bzw. notwendigen Kombinationen mit Fachgesprächen oder auch schriftlichen Aufgaben. In Abhängigkeit davon müssen insbesondere für die Prüfung in allen industriell-technischen Berufen weite Zeitfenster von den IHKs gesteckt und koordiniert werden, um insbe-

sondere auch bei hohen Teilnehmerzahlen die Umsetzung der Prüfung bei gleichen Bedingungen für alle möglich zu machen – viermal im Jahr und für insgesamt über 320.000 Prüflinge allein im Bereich der IHKs.²

Ausblick

Das Spannungsfeld der hohen Anforderungen an praktische Prüfungen einerseits und die Herausforderungen der qualitativ hochwertigen Umsetzung von Prüfungen vor Ort andererseits besteht fortwährend. Durch ein Feedbackverfahren identifizieren die IHKs bereits heute Optimierungspotenzial bei den Prüfungen sowie den Prüfungsaufgaben. Eine bundesweite Prüfungsergebnisstatistik schafft zusätzlich Transparenz über die Prüfungsergebnisse in allen Berufen bei allen 80 IHKs.

Aber auch die Weiterentwicklung der Prüfungen ist ein kontinuierliches Thema der IHKs und ihrer Aufgabenersteller/-innen. Der Wunsch, die Qualität und Aussagekraft von Prüfungen zu steigern und gleichzeitig den Aufwand für Prüfungen zu reduzieren, wird dabei nicht selten zur Quadratur des Kreises, gerade in praktischen Prüfungsbereichen. Da trifft es sich womöglich gut, dass Abschlussprüfungen in der Berufsausbildung nach wie vor ein attraktives Forschungsfeld der Wissenschaft sind. Ob Kompetenzorientierung, Technologiebasierung oder Validierung – es gibt viele gute und wichtige Ansätze, den Prozess wie auch die Aussagekraft praktischer und schriftlicher Prüfungen zu optimieren.

Doch was gehört zur Pflicht und was ist Kür? Ausbildungsordnungen werden auch mit Blick auf die technologischen Entwicklungen und die zunehmende Komplexität von Arbeitsprozessen umfangreicher und breiter. Dies stellt auch das Prüfungswesen vor Herausforderungen: Wem würden Prüfungen nutzen, die zwar den Vorgaben einer Ausbildungsordnung entsprechen, doch nur noch von wenigen überhaupt erfolgreich durchlaufen werden könnten? Und schließlich sollte berücksichtigt werden, dass Prüfungen in der beruflichen Bildung entlang der gesamten Umsetzungskette maßgeblich auf ehrenamtlichem Engagement aus Betrieben und Berufsschulen basiert, angefangen bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen über die Prüfungsaufgabenerstellung bis hin zur Durchführung der Prüfung vor Ort. Deshalb sollte auch dieses Engagement der Prüferinnen und Prüfer nicht zunehmend gefordert, sondern stärker gefördert werden. ◀

² Gesamtzahl aller Prüfungsteilnehmer/-innen im Berichtsjahr 2013 im IHK-Bereich

Der Betriebliche Auftrag – ein viel diskutiertes Prüfungsinstrument etabliert sich

Interview mit Gregor Berghausen, IHK Köln, und Frank Gerdes, IG Metall

Mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe in den Jahren 2003/2004 wurde der »Betriebliche Auftrag« als Prüfungsinstrument erstmals für große, etablierte Berufsgruppen eingeführt. Zwischenzeitlich in weiteren Ausbildungsordnungen verankert, wirft er in der Umsetzung allerdings nach wie vor Fragen auf. Im Interview werden die Vorteile dieses Prüfungsinstruments aufgezeigt, aber auch die noch nicht gelösten Schwierigkeiten erörtert.

BWP Herr Berghausen, hat sich der Betriebliche Auftrag als Prüfungsinstrument etabliert? Was macht ihn aus Sicht der Prüfungsbeteiligten attraktiv?

BERGHAUSEN Der Betriebliche Auftrag hat für Prüflinge wie Ausbildungsunternehmen den Charme, einen unmittelbaren Bezug zur Praxis in den Unternehmen herzustellen. Der Reiz bedeutet allerdings gleichzeitig eine besondere Komplexität, denn die Auswahl der Aufgabenstellung kann schwierig sein. Erst unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen im Unternehmen und der Interessen der Prüflinge kann im Ausbildungsbetrieb mit dem Ausbilder entschieden werden, ob der Betriebliche Auftrag oder die bundeseinheitliche Aufgabe das geeignete Prüfungsinstrument ist. Die Euphorie der ersten Prüfungsphasen ist einem gewissen Realismus gewichen. Inzwischen ist der Umgang mit dem Prüfungsinstrument Betrieblicher Auftrag durch die betreuenden Ausbilderinnen und Ausbilder differenzierter und routinierter geworden, auch die Interessen der Prüflinge werden besser bedacht. Manche größeren wie auch stark spezialisierte Ausbildungsunternehmen haben erkannt, dass die Arbeitsprozesse im Unternehmen nur zum Teil mit den Anforderungen des Betrieblichen Auftrages kompatibel sind. Die Industrie- und Handelskammern leisten durch Ausbildungsberatung und erfahrene Prüferinnen und Prüfer Aufklärungsarbeit, wo der Betriebliche Auftrag im Sinne von Prüflingen und Ausbildungsbetrieb am besten eingesetzt werden kann.

BWP In vielen Ausbildungsordnungen gibt es die Wahlmöglichkeit zwischen Betrieblichem Auftrag und einer traditionellen Arbeitsaufgabe. Wofür entscheiden sich die

GREGOR BERGHAUSEN

Jg. 1968, Geschäftsführer Aus- und Weiterbildung bei der Industrie- und Handelskammer zu Köln sowie Koordinator der nordrhein-westfälischen IHKs in den Bereichen Bildung/Fachkräfte

- Historiker und Wirtschaftsarchivar
- Seit 1997 im Bereich berufliche Bildung tätig
- Sachverständiger in der IT- und Medien-Aus- und -weiterbildung sowie in der BIBB-AG zum Deutschen Qualifikationsrahmen
- Zahlreiche Gremienmitgliedschaften, u. a. als Vorsitzender des Beirats der Zentralstelle für Prüfungsaufgaben (ZPA Nord-West)



FRANK GERDES

Jg. 1969, IG Metall Vorstand – Bildungs- und Qualifizierungspolitik, Frankfurt/Main

- Industriemeister Metall und Gewerkschaftssekretär
- 16 Jahre Berufserfahrung im Anlagenbau, davon zwölf Jahre als Ausbilder, seit über 20 Jahren Prüfer
- Beim IG Metall Vorstand verantwortlich für die Neuordnung der Metall- und Elektroberufe
- Zahlreiche Gremienmitgliedschaften, u. a. Hauptausschuss-Arbeitsgruppen des BIBB



Betriebe mehrheitlich? Gibt es Unterschiede in den Branchen?

GERDES In 21 Berufen gibt es derzeit in der Abschlussprüfung dieses Variantenmodell, in acht weiteren Berufen gibt es nur den Betrieblichen Auftrag in der Abschlussprüfung – ohne Wahlmöglichkeit. Bei dem Variantenmodell sind die Auswahlkriterien sehr unterschiedlich. Einige Unternehmen haben diese Prüfungsform in einem Modellversuch im Vorfeld erprobt und sind »am Ball« geblieben, andere wurden von den Erprobungsbetrieben mitgenommen und wählten dann auch den Betrieblichen Auftrag. Viele Betriebe sind im Vorfeld der Einführung dieses neuen Prüfungsinstruments nicht hinreichend informiert worden. Aufgrund von Unsicherheiten und fehlender Unterstützung wählten sie dann oft die zentral erstellte Prüfungsvariante. Letztlich wurden im Jahr 2013 im Metallbereich knapp 38 Prozent der Prüflinge mit einem Betrieblichen Auftrag geprüft und 62 Prozent mit der zentral erstellten Prüfungsaufgabe.

Im Elektrobereich wählten 35 Prozent den Betrieblichen Auftrag. Unterschiede gibt es auch von Beruf zu Beruf. In einigen Berufen ist es schwierig, betriebliche Aufträge zu finden, die ein Mindestmaß an Komplexität erfüllen und damit den Anforderungen einer Prüfung gerecht werden. Beim Elektroniker für Betriebstechnik haben nur 23 Prozent der Prüflinge den betrieblichen Auftrag durchgeführt, beim Elektroniker für Maschinen- und Antriebstechnik allerdings fast 90 Prozent. Die Zahlen schwanken jedoch. Grundsätzlich stellen wir fest, dass die Anzahl der Betrieblichen Aufträge in den letzten beiden Jahren leicht rückläufig ist.

BWP Wie erklären Sie sich den Rückgang, Herr Gerdes? Ein Argument bei der Einführung war doch, dass der Betriebliche Auftrag für die Betriebe kostengünstiger als andere Prüfungsinstrumente ist. Hat sich dies nicht bewahrheitet?

GERDES Doch, für die Betriebe schon! Ich erinnere mich noch gut an meine Zeit als Ausbilder. Da haben wir unsere Auszubildenden intensiv auf die Prüfung vorbereitet, da die anzufertigenden Prüfungsteile und Zeichnungen nicht immer unseren betrieblichen Produkten und Vorgaben entsprachen. Die Auszubildenden sollten aber doch trotzdem eine Note bekommen, die ihre bei uns im Betrieb erworbenen Kompetenzen widerspiegelt. Das hieß für uns, zwei Wochen Übungsmaterial vorzubereiten und alte Prüfungen zu üben. Das hat viel Kapazität gebunden. Mit Einführung des Betrieblichen Auftrags war dies mit einem Mal weg aus der Ausbildungswerkstatt. Viele blenden das heute aus.

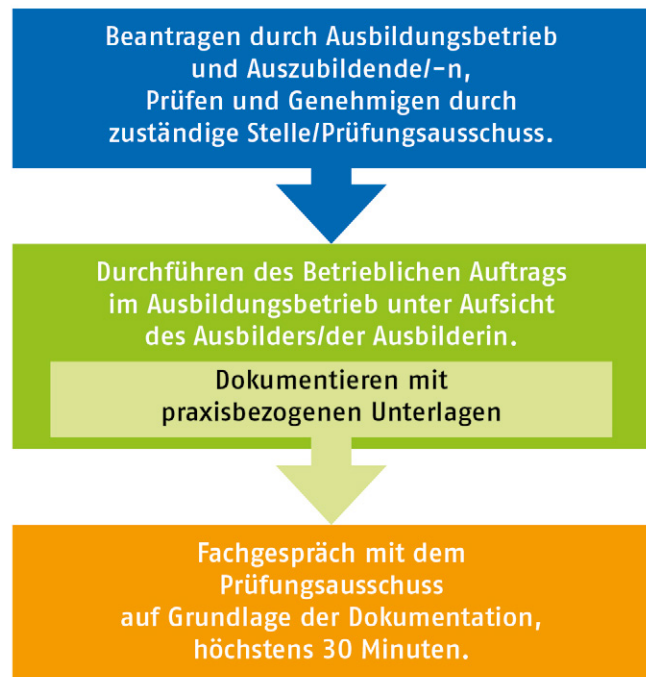
Natürlich gab es bei der Einführung von betrieblichen Aufträgen im Betrieb viel Diskussionen und Findungsprozesse. Das ist aber mittlerweile Routine. Eine Vorbereitung für die Prüfung in dem Sinne war nicht mehr nötig. Das hängt aber auch mit einer veränderten Ausbildungskultur zusammen. In meinem ehemaligen Betrieb mussten die Auszubildenden schon immer von Beginn an zusätzlich zum Ausbildungsnachweis Berichte schreiben. Diese Berichte entwickelten sich zum Ende der Ausbildung immer mehr zu Dokumentationen. Mit jedem Auszubildenden gab es darüber auch ein Gespräch; also wenn Sie so wollen im weiteren Sinne ein Fachgespräch, das schon sehr nah an der Prüfungssituation ist.

BWP Und dennoch gibt es in einigen Betrieben und Prüfungsausschüssen Vorbehalte gegenüber dem Betrieblichen Auftrag. Worauf lassen sich diese zurückführen?

GERDES Diese Vorbehalte gibt es in der Tat, auch teilweise bei der IG Metall. Ich sage mal: Es liegt am extremen Wandel der Prüfungen. In bisherigen Prüfungen stand am Ausbildungsende das »handwerkliche Tun« im Mittelpunkt. Zwei Tage unter Aufsicht arbeiten. Wir als Prüfer haben zwei Tage viel geprüft und gemessen. Die Bewertungsfaktoren waren bei allen Prüflingen bundesweit identisch.

Abbildung

Ablauf Betrieblicher Auftrag



Beim Betrieblichen Auftrag sehen die Prüferinnen und Prüfer die zukünftigen Fachkräfte nicht mehr »arbeiten«. Man könnte den Eindruck erhalten, dass es keine relevante Kompetenzentwicklung mehr bei den Fertigkeiten gibt. Das ist aber in der Praxis nicht so und war auch nicht so gemeint.

BWP Herr Berghausen, wie stellt sich die Situation aus Ihrer Sicht dar? Was hat sich für das Prüfungspersonal geändert?

BERGHAUSEN Die zahlreichen Neuordnungen vieler Ausbildungsberufe in den letzten Jahren waren für die ehrenamtlichen Prüferinnen und Prüfer bei den Industrie- und Handelskammern eine große Herausforderung. Prüferschulungen der IHKs können hier natürlich einen wichtigen Beitrag leisten. Allerdings hat jede Form von Standardisierung ihre Grenzen. Der Betriebliche Auftrag bedeutet für viele Prüfungsausschüsse eine neue Dimension der Diskussionskultur bei der Bewertung und Notenfindung. Durch Handreichungen konnten die IHKs in NRW den Prüferinnen und Prüfern Impulse geben. Einen Normenkatalog oder »Musterlösungen« kann es hier aber nicht geben. Gleichzeitig sind die Prüferinnen und Prüfer gefordert, sich teilweise in hochspezialisierte Themengebiete einzuarbeiten. Nach meiner Einschätzung ist dies sehr gut gelungen. Auch wenn sich eine neue Bewertungsmethodik in den Prüfungsausschüssen entwickeln musste. Hier standen somit die Prüfungsausschüsse der IHKs vor der gleichen Herausforderung wie die Ausbilderinnen und Ausbilder in den Unternehmen und die Prüflinge. Aus meiner Sicht ist

dieser Prozess inzwischen abgeschlossen, und die Strukturen sind stabil und leistungsfähig.

BWP Wie wird sichergestellt, dass Betriebliche Aufträge tatsächlich berufstypische Aufgaben aus der betrieblichen Praxis der späteren Facharbeit widerspiegeln. Welche Unterstützung ist dabei erforderlich?

GERDES Eigentlich sollte es ja einfach sein: Denn Auszubildende werden ja bereits während ihrer Ausbildung im Betrieb selbstständig oder im Team an Echtaufträge herangeführt und führen betriebliche Aufträge durch. Allerdings sind je nach Struktur und Arbeitsorganisationen die Aufträge in den Betrieben teilweise extrem komplex oder aber – durch eine starke Segmentierung von Arbeitsprozessen und Auslagerungsstrategien – sehr kleinteilig und monoton gestrickt. Hier einen Auftrag zu finden, der ein Niveau widerspiegelt, welches einer Prüfung angemessen ist, ist für viele Betriebe schwierig. Auch die häufig – aber leider nicht immer – verwendete Beurteilungsmatrix der IHKs zur Auswahl Betrieblicher Aufträge stößt hier an Grenzen. Schriftlich zu formulieren, wie solch ein Auftrag ausgewählt wurde und welche Kriterien dem zugrunde liegen, ist sehr anspruchsvoll. Auch befindet sich die Arbeitswelt in einem stetigen Wandel, sodass hier immer aktualisiert und gefundene Normen ständig angepasst werden müssen. Eine solche Anpassung findet allerdings auch bei den zentral erstellten Prüfungen statt. Ein gutes und bewährtes Konzept der Unterstützung stellt der Austausch der Prüfungsausschüsse untereinander dar. Diesen bieten IHKs und auch die IG Metall regional bei Prüferschulungen an.

BWP Welchen Standards müssen Betriebliche Aufträge genügen, damit die Vergleichbarkeit der Prüfungsergebnisse gewährleistet ist?

BERGHAUSEN Ich bin sehr erstaunt, wenn einer Forderung nach einer größeren Individualisierung in der Ausbildungsprüfung unmittelbar die Erwartung von im Detail nachzuvollziehenden Leistungselementen bei der Prüfungsdurchführung folgt. Die IHKs in NRW haben durch eine Handreichung mit Beispielen guter Praxis versucht, den Prüfungsausschüssen wichtige Hinweise zu einer angemessenen Bewertung auf der Basis von vergleichbaren Maßstäben zu geben. Objektiv messbare Vergleichbarkeit und der Betriebliche Auftrag schließen sich allerdings von der Grundintention aus. Wer dieses Ziel verfolgt, ist mit einer bundeseinheitlichen Prüfungsaufgabenstellung deutlich besser bedient. Die Perspektive können daher nur einheitliche Bewertungsmaßstäbe für den Betrieblichen Auftrag sein. Für viele Prüfungsausschüsse war es eine neue Erfahrung, in einem fachlichen Dialog die Prüfungsergebnisse zu diskutieren und dann gemeinschaftlich eine Bewertung zu entwickeln. Zwar hat sich inzwischen durchaus eine gewisse Routine in der Bewertungspraxis

Der Betriebliche Auftrag

Das Prüfungsinstrument Betrieblicher Auftrag (BA) ist in der BIBB-Hauptausschussempfehlung 158 definiert und besteht aus der Durchführung eines im Betrieb anfallenden berufstypischen Auftrags. Der BA wird vom Betrieb vorgeschlagen, vom Prüfungsausschuss genehmigt und im Betrieb bzw. beim Kunden durchgeführt. Die Auftragsdurchführung wird vom Prüfling in Form praxisbezogener Unterlagen dokumentiert und im Rahmen eines auftragsbezogenen Fachgesprächs erläutert; zusätzlich kann eine Präsentation erfolgen. Bewertet wird die Arbeits-/Vorgehensweise; auch das Arbeitsergebnis kann in die Bewertung mit einbezogen werden.

Bisher wurde in 29 neu geordneten bzw. modernisierten Berufen der BA für die Prüfung vorgesehen. 21 dieser Berufe arbeiten mit dem Varianten-Modell. Das heißt der Ausbildungsbetrieb kann wählen zwischen der Prüfungsvariante 1 mit dem BA oder Prüfungsvariante 2, die aus einer Arbeitsaufgabe besteht, die entweder von Prüfungsausschüssen oder aber zentral erstellt wird.

Weitere Informationen

- Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen vom 12.12.2013: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA158.pdf
- Liste der Ausbildungsberufe mit Betrieblichem Auftrag: www.prueferportal.org/html/2686.php (Stand: August 2013)

entwickelt, allerdings kann auch in Zukunft kein Betrieblicher Auftrag durch das Abhaken eines Erwartungshorizontes bewertet werden.

BWP Dem Fachgespräch kommt im Rahmen des Betrieblichen Auftrags eine besondere Bedeutung zu. Wie kann sichergestellt werden, dass Prüflinge mit weniger ausgeprägten kommunikativen Kompetenzen eine gerechte Bewertung erfahren?

BERGHAUSEN Das Variantenmodell bietet allen Beteiligten die Möglichkeit, den für den Prüfling besten Prüfungsweg zu wählen. Diese Entscheidung muss mit Bedacht gewählt werden und das gesamte Prüfungsverfahren berücksichtigen. Es wäre allerdings vollkommen falsch, den Betrieblichen Auftrag wegen des Fachgesprächs nur für Prüflinge mit ausgesprochen hohen kommunikativen Fähigkeiten auszuwählen. Prüferinnen und Prüfer müssen geschult sein, um im Fachgespräch die verschiedenen Dimensionen beruflicher Handlungsfähigkeit zu ermitteln und zu einem angemessenen und gerechten Urteil zu gelangen. Es bleibt allerdings ebenfalls die Aufgabe der Ausbilderinnen und Ausbilder sowie des Ausbildungsbetriebs, während der gesamten Ausbildung und auch in der Prüfungsvorbereitung die Auszubildenden in ihren kommunikativen Fähigkeiten so zu fördern, dass diese auch mit komplexen kommunikativen Situationen umgehen können – ganz gleich welche Prüfungsvariante am Ende gewählt wird. Kommunikative Situationen treten letztendlich nicht nur während der Prüfungssituation auf, sondern im Kundenkontakt wie in den Arbeitsprozessen des betrieblichen Alltags.

BWP Der betriebliche Auftrag stellt hohe Anforderungen an Betriebe und Prüfungsausschüsse bei Beantragung, Durchführung und Bewertung. Welche besonderen Herausforderungen sind dabei zu bewältigen?

GERDES Entscheidend ist die Auftragsfindung in den Betrieben. Hier bedarf es – insbesondere bei der erstmaligen Durchführung – einer intensiven Beratung. Das steht und fällt auch mit den Prüfungsausschüssen. In dem Feld bedarf es Erfahrung, aber auch Zeit der Ausschussmitglieder. Hilfreich ist ein gutes Einvernehmen zwischen Ausbildungsbetrieb und Prüfungsausschuss, sodass ein guter fachlicher Austausch zustande kommt, der auch eine angemessene Entscheidung über die zu wählende Prüfungsvariante zulässt.

BERGHAUSEN Vergleichbares gilt bei der Durchführung der Prüfung im Fachgespräch. Auch hier sind nur individuelle Bewertungsmaßstäbe und keine standardisierten Antworten vorgegeben. Das alles erhöht natürlich nicht die Handlungssicherheit der Prüferinnen und Prüfer bei diesem Prüfungsinstrument, lässt allerdings mehr Spielraum für eine individuelle Leistungsbewertung. Die Komplexität der Aufträge schließt vorgegebene einheitliche Beurteilungsmaßstäbe aus, da die Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Unternehmen teilweise sehr spezialisiert sind. Geschulte Prüferinnen und Prüfer müssen professionell in dem beruflichen Themenfeld agieren, um das Fachgespräch auf einem fachlich-professionellen Niveau zu führen.

BWP Welche Maßnahmen und Konzepte gibt es, um den Betrieblichen Auftrag weiter als Prüfungsinstrument zu etablieren und den Schwierigkeiten bei der Umsetzung zu begegnen?

GERDES Prüferschulungen und der Austausch der Prüferinnen und Prüfer untereinander müssen weiter intensiviert werden. In einigen Regionen wurde diese Möglichkeit zu wenig angeboten, aber auch von vielen Prüferinnen und Prüfern zu wenig genutzt. Das Institut Technik und Bildung der Universität Bremen führt zurzeit gemeinsam mit den IHKs in NRW und der IG Metall ein öffentlich gefördertes Projekt zu diesem Thema durch. Die aktuellen Strukturen bedürfen im Licht einer nunmehr vierjährigen Erfahrung mit den neuen Prüfungsformen der kritischen Analyse und der inhaltlichen Weiterentwicklung.

BERGHAUSEN Und dies umso mehr, als sich auch das berufliche Prüfungswesen neuen Herausforderungen stellen muss. Dazu gehört die Umsetzung des umfassenden Kompetenzbegriffs, der im DQR entwickelt wurde. Es gilt, den mit diesem Kompetenzbegriff verbundenen Konsequenzen in der Ausbildungs- und der Prüfungspraxis Rechnung zu tragen. Das Prüfungsinstrument Betrieblicher Auftrag in den Metall- und Elektroberufen wird in dem Projekt umfassend evaluiert. Von den Ergebnissen versprechen wir uns sehr viel. ◀

(Interview: Arne Schambeck, Christiane Jäger)

Anzeige

Prüferportal

zur Unterstützung von Prüferinnen und Prüfern

Das Prüferportal ...

- ... ist das einzige Internetangebot zum Prüfungswesen, das **überregional** aufgestellt ist und ausnahmslos alle am Prüfungswesen beteiligten Gruppen anspricht.
- ... bietet Hilfe zum Einstieg in das Prüferamt, eine umfangreiche Zusammenstellung zum **Prüfungsrecht**, aktuelle Materialien, Veranstaltungshinweise und einen Newsletter.
- ... präsentiert sich seinen Nutzerinnen und Nutzern gegenüber als **neutraler Ansprechpartner** des Bundes und ist daher **unabhängig** von Interessenverbänden und Gruppenzugehörigkeit.
- ... ist im Kommunikationsbereich die einzige Plattform, die gezielt die **bundesweite Kontaktaufnahme** unter Prüfern ermöglicht und sich zudem an alle in den Prüfungsausschüssen vertretenen Gruppen richtet.
- ... bietet die bundesweit einmalige Möglichkeit, sich über Gruppen- und Kammerzugehörigkeit hinaus **fachlich auszutauschen**.

www.prueferportal.org

Kompetenzorientiert prüfen – Prüfungspraxis und weiterer Entwicklungsbedarf



MARKUS BRETSCHNEIDER
Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe« im BIBB



KATRIN GUTSCHOW
Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen« im BIBB



BARBARA LORIG
Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen« im BIBB

Mit Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) liegt ein bildungsbereichsübergreifendes Kompetenzverständnis vor, das auf Handlungskompetenz ausgerichtet ist. Doch was bedeutet dieses Verständnis für die Prüfungen im dualen System? Im Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojekts vorgestellt, in dem die bestehende Prüfungspraxis in vier ausgewählten Berufen untersucht wurde. Am Beispiel des Berufs Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung werden in diesem Beitrag Prüfungsanforderungen, Aufgabenstellungen und Beurteilung der Prüfungsleistungen bezüglich der Orientierung an Kompetenzen in den Blick genommen. Abschließend werden berufsübergreifende Weiterentwicklungsbedarfe aufgezeigt.

DQR-Kompetenzverständnis – Grundlage kompetenzorientierter Prüfungen

Mit der Einführung des DQR liegt ein von allen bildungspolitischen Akteuren getragenes Kompetenzverständnis vor. Kompetenz wird im Sinne von Handlungskompetenz definiert als »die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten« (AK DQR 2011, S. 8). Handlungskompetenz wird in die Dimensionen *Fachkompetenz*, die Wissen und Fertigkeiten umfasst, sowie *personale Kompetenz*, die Sozialkompetenz und Selbstständigkeit beinhaltet, unterteilt (vgl. Tab. 1). Zurzeit erarbeitet der BIBB-Hauptausschuss eine Empfehlung zur Gestaltung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen, in der dieses Kompetenzverständnis mit beruflicher Handlungsfähigkeit gemäß BBiG gleichgestellt werden soll.

Der Begriff der Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz hat eine lange Tradition in der beruflichen Bildung und fand in der Auslegung des »selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens« 1987 zum ersten Mal Eingang in die Ausbildungsordnungen. Die Festschreibung der Handlungskompetenz als Ziel des berufsschulischen Unterrichts erfolgte mit Einführung des Lernfeldkonzepts 1996 und beinhaltete die Dimensionen Fach-, Personal- und Sozialkompetenz (vgl. KMK 2000, S. 9). Auch wenn den Ausbildungsordnungen noch kein explizites Kompe-

tenzverständnis zugrunde liegt, wird im Projekt von der Hypothese ausgegangen, dass implizit bereits kompetenzorientierte Ansätze in den derzeitigen Prüfungen im dualen System zu finden sind.

Methodisches Vorgehen

Um kompetenzorientierte Ansätze in den Prüfungen zu identifizieren, wurden in vier ausgewählten Berufen schriftliche Prüfungsaufgaben analysiert und teilnehmende Beobachtungen in Prüfungen durchgeführt (vgl. Kasten). Zentrale Kriterien für die Berufsauswahl waren hohe Auszubildendenzahlen, unterschiedliche Berufs- und Prüfungsstrukturen sowie Prüfungsinstrumente, ein aktuelles Berufsbild und unterschiedliche Kammerzuständigkeiten. Für die Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben und teilnehmenden Beobachtungen wurden Kriterien zugrunde gelegt, die aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Kompetenzdiagnostik stammen und in der ersten Phase des Projekts als relevant für kompetenzorientierte Prüfungen identifiziert wurden (vgl. LORIG/MPANGARA/GÖRMAR 2011; LORIG u.a. 2012): Neben dem Einbezug unterschiedlicher Kompetenzdimensionen sind dies u.a. die Prüfungsleitbilder Praxisnähe, Authentizität, Prozessorientierung und Individualisierung, die Schritte der vollständigen Handlung sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Taxonomiestufen. Im Folgenden werden die Ergebnisse für den Ausbildungs-

Tabelle 1

Struktur und Kompetenzdimensionen des Deutschen Qualifikationsrahmens

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

Quelle: AK DQR 2011, S. 5

beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung skizziert.

Prüfungsstruktur des untersuchten Berufs

Der Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen wurde im Jahr 2006 erlassen und umfasste im Jahr 2012 12.021 Auszubildende (BIBB-DATENBLATT 2013¹). Er weist eine klassische Zwischen- und Abschlussprüfung auf, wobei die Zwischenprüfung als Lernstandserhebung zählt und das Ergebnis nicht in die Abschlussnote einfließt. Die Zwischenprüfung besteht ausschließlich aus schriftlich zu bearbeitenden Aufgaben. Die Abschlussprüfung weist vier Prüfungsbereiche auf, zwei mit schriftlich zu bearbeitenden Aufgaben sowie ein Kundenberatungsgespräch und ein Fallbezogenes Fachgespräch.

Die schriftlichen Prüfungsaufgaben dieses Berufs werden zentral durch die Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) der IHK Nürnberg für Mittelfranken erstellt und bundesweit eingesetzt (vgl. VOGEL in diesem Heft). Untersucht wurden die Aufgabensätze der Zwischenprüfung vom Frühjahr 2011 sowie der Abschlussprüfung vom Sommer 2012 mit insgesamt 137 Prüfungsaufgaben. Der Aufgabensatz der Zwischenprüfung beinhaltete 60 Aufgaben, der Aufgabensatz der Abschlussprüfung im Prüfungsbereich »Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement« 44 und im Prüfungsbereich »Wirtschafts- und Sozialkunde« 33 Aufgaben. Im Prüfungsbereich »Kundenberatungsgespräch« der Abschlussprüfung berät der Prüfling in höchstens 20 Minuten eine Kundin bzw. einen Kunden, die/der von einem bzw. einer der Prüfer/-innen simuliert wird. Der Prüfling bereitet sich 15 Minuten auf das Kundenberatungsgespräch vor. Für das Fallbezogene Fachgespräch führt der Prüfling eine betriebliche Fachaufgabe in den beiden gewählten Wahlqualifikationseinheiten durch, erstellt hierüber jeweils einen Report und reicht diesen beim Prüfungsausschuss vor

Das BIBB-Forschungsprojekt

Projekttitle
»Kompetenzbasierte* Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven«

Forschungsfragen

- Was kennzeichnet kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System?
- Welche Ansätze von Kompetenzbasierung finden sich in der Prüfungspraxis?
- Wie kann man Prüfungen kompetenzbasiert weiterentwickeln?

Ausgewählte Berufe

- Friseur/-in
- Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung
- Medizinische Fachangestellte/Medizinischer Fachangestellter
- Werkzeugmechaniker/-in

Vorgehen
Leitfadengestützte Interviews, Analyse schriftlicher Prüfungsaufgaben, teilnehmende Beobachtungen in Prüfungen, Befragung von Prüferinnen und Prüfern, Expertenworkshops

Laufzeit
Juli 2010 bis März 2014

Weitere Informationen und Dokumente
www.bibb.de/de/wlk54485.htm

* Im Projekt wurde ursprünglich der Begriff »kompetenzbasierte« Prüfungen verwendet, da dadurch der Aspekt der Umsetzung im Gegensatz zur »Orientierung« deutlicher herausgestellt wird. Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich aber der Begriff »Kompetenzorientierung« durchgesetzt.

der Prüfung ein. Dieser entscheidet, welcher Report als Grundlage für das Fallbezogene Fachgespräch dienen soll. Teilnehmende Beobachtungen wurden in den Abschlussprüfungen im Sommer 2012 bei insgesamt 68 Prüflingen in sechs verschiedenen Prüfungsausschüssen in unterschiedlichen Regionen Deutschlands durchgeführt.

Prüfungsanforderungen – Bindeglied zwischen Ausbildungsinhalten und Prüfungsaufgaben

Um Kompetenzorientierung in den Prüfungen umzusetzen, bedarf es kompetenzorientiert formulierter Prüfungsanforderungen. Diese beschreiben handlungsorientiert ein für jeden Prüfungsbereich zu zeigendes berufstypisches Anforderungsprofil samt den nachzuweisenden Kompetenzen und berücksichtigen dabei die im DQR vorgegebenen Kompetenzdimensionen.

¹ vgl. <http://berufe.bibb-service.de/Z/B/30/72132021.pdf> (Stand: 08.04.2014)

Da die Verordnung Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen vor der Hauptausschuss-Empfehlung 119 »Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen« (BiBB-Hauptausschuss 2006, mittlerweile ersetzt durch die BiBB-Hauptausschuss-Empfehlung 158 vom 12.12.2013) in Kraft trat, werden die dort festgelegten formalen Standards in den Prüfungsanforderungen noch nicht umgesetzt.

Die Anforderungen werden für die Zwischen- und die Abschlussprüfung sehr unterschiedlich ausformuliert. Im § 8 der Verordnung werden für die Zwischenprüfung lediglich die drei Prüfungsgebiete »Arbeitsorganisation und Kommunikation«, »Dienstleistungen in der Versicherungswirtschaft« sowie »Wirtschafts- und Sozialkunde« benannt, die nachzuweisenden Kompetenzen werden nicht konkretisiert. Rudimentär schimmert hier noch die Ausrichtung auf eine fachsystematische Prüfung durch.

Im Unterschied dazu werden in der Abschlussprüfung berufstypische Handlungen aufgeführt und dabei auch personale Kompetenzen berücksichtigt. So lautet beispielsweise die Formulierung im Prüfungsbereich »Kundenberatungsgespräch«, dass Prüflinge zeigen sollen, dass sie Gespräche mit Kundinnen und Kunden »situationsbezogen vorbereiten, verkaufsorientiert führen und auf Kundenargumente angemessen reagieren« (Verordnung KVF 2006) können.

Wird zukünftig das DQR-Kompetenzverständnis in der Formulierung der Prüfungsanforderungen berücksichtigt, muss das Augenmerk neben den Fachkompetenzen insbesondere auf die personalen Kompetenzen gerichtet werden. Berufsspezifisch bedarf es hier der Prüfung, welche Aspekte der Dimensionen Sozialkompetenz und Selbstständigkeit im Beruf relevant und in den Prüfungen nachzuweisen sind. Damit wird die Grundlage für die Entwicklung berufsangemessener Prüfungsaufgaben gelegt.

Prüfungsaufgaben – Dreh- und Angelpunkt kompetenzorientierter Prüfungen

Betrachtet man zunächst das Aufgabenformat der schriftlichen Prüfungen im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen, so lässt sich erkennen, dass das Verhältnis zwischen gebundenen und ungebundenen Aufgaben in der Zwischenprüfung circa zwei Drittel zu ein Drittel beträgt und sich in der Abschlussprüfung umkehrt (ca. 1/3 zu 2/3). Diese Veränderung ergibt sich im Wesentlichen durch den Prüfungsbereich »Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement«, der ausschließlich aus ungebundenen Aufgaben besteht.

Die Aufgaben dieses Prüfungsbereichs zeichnen sich dadurch aus, dass in vielen Aufgaben auf der Basis eines Kundenschreibens und eines Versicherungsspiegels unter anderem »Anträge [zu] prüfen, Verträge service- und be-

standorientiert [zu] bearbeiten, die Berechtigung und die Höhe von Leistungen fest[zustellen]« (Verordnung KVF 2006) sind.

Die Analyse der Prüfungsaufgaben ergab, dass die Aufgaben durch den Bezug auf berufstypische, realistische Inhalte und Arbeitsaufträge als sehr praxisnah eingeschätzt werden können und die Anforderung der Bearbeitung von Kundenanschriften durch das Prüfungsinstrument angemessen abgebildet werden kann.

Betrachtet man die erfassten Kompetenzdimensionen, so zeigt sich, dass Fachkompetenz in sämtlichen Aufgaben benötigt wird. Fertigkeiten werden als kognitive Fertigkeiten erfasst, z.B. um Versicherungsprämien oder Versicherungsleistungen zu berechnen. Im Prüfungsbereich »Versicherungswirtschaft und Dienstleistungen« erfordert im Durchschnitt beinahe jede zweite Aufgabe diese Fertigkeit. Die Kompetenzdimension Selbstständigkeit wird in einigen Aufgaben im Prüfungsbereich »Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement« durch Beratungsleistungen angesprochen; Sozialkompetenz wird hingegen in keiner Aufgabe im gesamten Aufgabensatz geprüft.

Aspekte der Kompetenzdimensionen Sozialkompetenz und Selbstständigkeit fließen allerdings neben Wissen und Fertigkeiten in die Prüfungsbereiche »Kundenberatungsgespräch« und »Fallbezogenes Fachgespräch« ein. Im Kundenberatungsgespräch wird neben den Fachkompetenzen insbesondere der Aspekt der Kommunikationsfähigkeit bei der Kundenberatung aufgegriffen; im Fallbezogenen Fachgespräch stehen mit der Begründung der Vorgehensweise der betrieblichen Fachaufgabe, der Erläuterung der Schnittstellen und der Bewertung der Ergebnisse neben Fachkompetenzen auch Aspekte der Dimension Selbstständigkeit im Fokus.

Beobachtungs- und Bewertungsbögen – Basis systematischer Erfassung

Die systematische Erfassung von Fachkompetenzen und personalen Kompetenzen setzt angemessene Beobachtungs- und Bewertungsbögen voraus, in denen die nachzuweisenden Kompetenzen aufgeführt und durch Ausprägungsgrade konkretisiert werden.

In den untersuchten schriftlichen Prüfungen der AkA werden den Prüferinnen und Prüfern Bewertungshilfen an die Hand gegeben. Während für Multiple-Choice-Aufgaben die korrekten Antworten vorgegeben sind, werden für die ungebundenen Aufgabenstellungen Lösungsvorschläge gegeben, die in einigen Fällen auch mehrere Antwortalternativen beinhalten.

Für die Prüfungsbereiche »Kundenberatungsgespräch« und »Fallbezogenes Fachgespräch« liegen Beobachtungs- und Bewertungsbögen vor, die in allen beobachteten Prüfungen prüfungsausschussübergreifend in ursprünglicher

oder abgewandelter Form eingesetzt wurden. Damit liegt im Hinblick auf eine Objektivierung der Bewertung ein Beispiel guter Praxis vor.

Im Beobachtungs- und Bewertungsbogen für das Kundenberatungsgespräch wird besonderes Augenmerk auf die Gesprächsführung, das heißt das Verhalten im Gespräch und die Gesprächsstrukturierung, aber auch auf fachliche Aspekte des Beratungsgesprächs gelegt, so etwa die Angemessenheit der vorgeschlagenen Lösung in Bezug auf die erhobenen Kundenwünsche. Im Beobachtungs- und Bewertungsbogen für das Fallbezogene Fachgespräch werden die in den Prüfungsanforderungen genannten Vorgaben konkretisiert. So wird beispielsweise die Anforderung, »Ergebnisse zu bewerten« u.a. durch die Punkte »kann Wirtschaftlichkeit bewerten« und »kann Verbesserungsvorschläge ableiten« ausdifferenziert. An diesem Beispiel zeigt sich, dass mit diesen beiden Prüfungsinstrumenten unterschiedliche berufliche Anforderungen und erforderliche Kompetenzen erfasst werden. Die Gestaltung der Beobachtungs- und Bewertungsbögen unterstützt die jeweilige Schwerpunktsetzung. Als Unterstützung der Prüfer/-innen und als Beitrag zur Objektivierung der Ergebnisse sollten die aufgeführten Kompetenzen mit Ausprägungsgraden versehen werden.

Identifizierte Ansätze weiterentwickeln

Im Forschungsprojekt wurde auch für die anderen untersuchten Berufe die Hypothese bestätigt, dass kompetenzorientierte Ansätze in den Prüfungen des dualen Systems zu finden sind. Allerdings liegt den derzeitigen Ausbildungsordnungen das DQR-Kompetenzverständnis mit seinen Kompetenzdimensionen noch nicht explizit zugrunde. Berufliche Handlungsfähigkeit wird in den Prüfungsanforderungen im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen in erster Linie im Hinblick auf fachliche Kompetenzen beschrieben; die personalen Kompetenzen werden noch nicht systematisch in allen Subdimensionen berücksichtigt. Erkennbar ist, dass für berufliches Handeln, welches beispielsweise Kundenkommunikation erfordert, bereits angemessene Prüfungsinstrumente und Bewertungsverfahren im untersuchten Beruf existieren, die ausgebaut und fortentwickelt werden können.

Für eine Weiterentwicklung der Prüfungen in Richtung Kompetenzorientierung ergeben sich berufsübergreifend folgende Anknüpfungspunkte:

- Eine Voraussetzung für kompetenzorientierte Prüfungen sind entsprechend formulierte Ausbildungsordnungen, in denen systematisch die Fachkompetenzen und personalen Kompetenzen berücksichtigt werden. Hierzu wird in Kürze der BIBB-Hauptausschuss eine Empfehlung beschließen.
- Zur Erfassung von Kompetenzen müssen Aufgaben ge-

stellt werden, die praxisnah ausgerichtet sind, personale Kompetenzen berufsangemessen berücksichtigen und den Prüflingen Handlungs- und Gestaltungsspielraum geben.

- Für Prüfungsinstrumente und Aufgabenformate, die relativ offen gehalten sind, werden Beobachtungs- und Bewertungsbögen benötigt, welche die Fach- und personalen Kompetenzen aufführen und mit Indikatoren für unterschiedliche Ausprägungen konkretisieren.
- Des Weiteren setzt kompetenzorientiertes Prüfen die Qualifizierung des Prüferpersonals voraus (vgl. MPANGARA in diesem Heft).
- Schließlich sind Prüfungskonzepte zu entwickeln, die Lücken der Prüfungen unter Berücksichtigung des DQR-Kompetenzbegriffs schließen, insbesondere im Hinblick auf die Erfassung personaler Kompetenzen.

Die Festlegung des DQR-Kompetenzverständnisses und der Kompetenzdimensionen bieten die Basis für die systematische Gestaltung kompetenzorientierter Prüfungen. Die unterschiedlichen Kompetenzdimensionen bilden dabei die Blaupause, die für die Festlegung betrieblicher und schulischer Ausbildungsinhalte und Prüfungsanforderungen, die Erstellung von Prüfungsaufgaben und die Beurteilung von Prüfungsleistungen sowie die Qualifizierung von Prüfungspersonal zukünftig zu verwenden ist. ◀

Literatur

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011 – URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 01.04.2014)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen vom 13. Dezember 2006 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA142.pdf (Stand: 01.04.2014)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen-Prüfungsanforderungen vom 12. Dezember 2013 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA158.pdf (Stand: 01.04.2014)

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. 2000 (Aktuelle Version – Stand: 23.09.2011) – URL: www.kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung/rahmenlehrplaene-zu-ausbildungsberufen-nach-bbighwo.html (Stand: 01.04.2014)

LORIG, B.; MPANGARA, M.; GÖRMAR, G.: Kompetenzbasierte Prüfungen – welche Aspekte spielen eine Rolle? In: BWP 40 (2011) 5, S. 10–13 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6754 (Stand: 01.04.2014)

LORIG, B. u. a.: Zwischenbericht des Forschungsprojektes 4.2.333 »Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven«. Bonn 26.03.2012 – URL: www.bibb.de/de/wlk54485.htm (Stand: 01.04.2014)

VERORDNUNG ÜBER DIE BERUFAUSBILDUNG ZUM KAUFMANN FÜR VERSICHERUNGEN UND FINANZEN/ZUR KAUFFRAU FÜR VERSICHERUNGEN UND FINANZEN VOM 17. MAI 2006: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2006 Teil I Nr. 24, ausgegeben zu Bonn am 22. Mai 2006, S. 1187–1201

Qualifizierungswege und -wünsche von Prüferinnen und Prüfern im dualen System



MIRIAM MPANGARA

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen« im BIBB

Zu den Aufgaben der über 300.000 ehrenamtlichen Prüferinnen und Prüfer¹ gehört es, Prüfungsaufgaben zu erstellen, Prüfungen durchzuführen sowie die Prüfungsleistungen zu bewerten. Daher leistet ihre Qualifizierung und eine gute Vorbereitung auf das Prüferamt einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung. Im Beitrag werden Ergebnisse einer Online-Befragung vorgestellt, in der das BIBB Prüfer/-innen zu ihren Qualifikationen, ihrer Vorbereitung auf die Prüfertätigkeit und ihren Unterstützungswünschen befragt hat.

Wer sind die befragten Prüfer/-innen?

Trotz ihrer Bedeutung gibt es kaum Untersuchungen und wenig verlässliches Datenmaterial zu den Prüferinnen und Prüfern im dualen System. Lediglich in einer Studie des BMBF zur »Gewinnung von ehrenamtlichen Prüfern in der Berufsausbildung« werden die Prüfer/-innen qualitativ und quantitativ zu ihren Wegen ins Prüfungsamt, ihrem zeitlichen Aufwand und zu ihren Motiven befragt (vgl. EKERT u. a. 2011). Anliegen der BIBB-Befragung war, weitere Aspekte zu untersuchen, insbesondere sollte auch die derzeitige Prüfungspraxis aus Sicht der Prüfer/-innen in den Blick genommen werden.

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) regelt die Berufung, Zusammensetzung und Aufgaben der Prüfungsausschüsse.² Von den 1.821 aktiven Prüferinnen und Prüfern, die sich an der Online-Befragung des BIBB beteiligt haben (vgl. Kasten), geben 42 Prozent an, ausschließlich Beauftragte der Arbeitgeber-, 32 Prozent der Arbeitnehmerseite und 16 Prozent Lehrkräfte der berufsbildenden Schulen zu sein. Zehn Prozent sind in wechselnder Funktion aktiv, weil sie beispielsweise mehreren Prüfungsausschüssen angehören.

Aufgrund des Zugangs zur Befragungszielgruppe über ein offenes Online-Portal konnte keine gleichmäßige Verteilung der Antwortenden über die Bundesländer und Aus-

bildungsbereiche erreicht werden. 60 Prozent prüfen in Kammerbezirken in Baden-Württemberg, 13 Prozent in Bayern und jeweils sieben Prozent in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Die übrigen Bundesländer sind mit weniger als 100 Antwortenden vertreten. Dieses Ungleichgewicht setzt sich auch im Hinblick auf die Ausbildungsbereiche fort. Über 80 Prozent der Befragungsteilnehmer/-innen prüfen in Berufen aus dem Bereich »Industrie und Handel«.³ Prüfer/-innen im Ausbildungsbereich »Hauswirtschaft« sind mit zehn Prozent noch nennenswert vertreten. Der Anteil der männlichen Prüfer überwiegt mit 66 Prozent. Die jüngste Prüferin ist 22, der älteste Prüfer 76, der Altersdurchschnitt liegt bei 48,4 Jahren. Der Er-

Untersuchungsdesign der Online-Befragung des BIBB

Im Rahmen des Projekts »Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven« (vgl. BRETSCHNEIDER/GUTSCHOW/LORIG in diesem Heft) wurden in einem Online-Fragebogen aktive Prüfer/-innen zu folgenden Themenschwerpunkten befragt:

- soziodemografischer Hintergrund
- Einschätzung der Prüfungsmodelle und Prüfungsinstrumente
- Angaben zur Prüfertätigkeit und zur Aufgabenerstellung

Der Fragebogen war zwischen dem 25. April und 15. Juni 2013 freigeschaltet und über das Prüferportal (www.prueferportal.org) erreichbar. In verschiedenen Newslettern (BIBB, KWB, foraus.de etc.), über die Kammern und Aufgabenerstellungsinstitutionen wurde auf die Befragung aufmerksam gemacht.

Insgesamt konnten 1.821 Fragebögen in die Auswertung einbezogen werden. Die Befragung erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität, da die Zusammensetzung der Grundgesamtheit nicht bekannt und über den gewählten Zugang (Ansprache der potenziellen Befragungszielgruppe über das Prüferportal) keine repräsentative Stichprobe zu erreichen war.

¹ Angabe laut Prüferportal vgl. www.prueferportal.org/html/146.php (Stand: 28.04.2014)

² Jeder Prüfungsausschuss besteht aus mindestens drei Mitgliedern, die für längstens fünf Jahre von den zuständigen Stellen berufen werden. Dem Prüfungsausschuss müssen Beauftragte der Arbeitgeber und Arbeitnehmer in gleicher Zahl sowie mindestens eine Lehrkraft einer berufsbildenden Schule angehören (vgl. § 40 Abs. 1–2 BBiG).

fahrungshorizont der Befragten ist sehr unterschiedlich. Es haben sowohl neu berufene Prüfer/-innen ohne Prüferfahrung teilgenommen als auch solche, die schon seit 45 Jahren in ihrem Amt sind. Die durchschnittliche Dauer der Prüfertätigkeit zum Befragungszeitpunkt beträgt 12,8 Jahre; d.h. die Prüfer/-innen sind im Schnitt in ihrer dritten Berufsperiode. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung, der Altersstruktur und der Dauer der Prüfertätigkeit kommt die BMBF-Studie zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. EKERT u. a. 2011, S. 30 ff.).

Über welche beruflichen Qualifikationen verfügen die Prüfer/-innen?

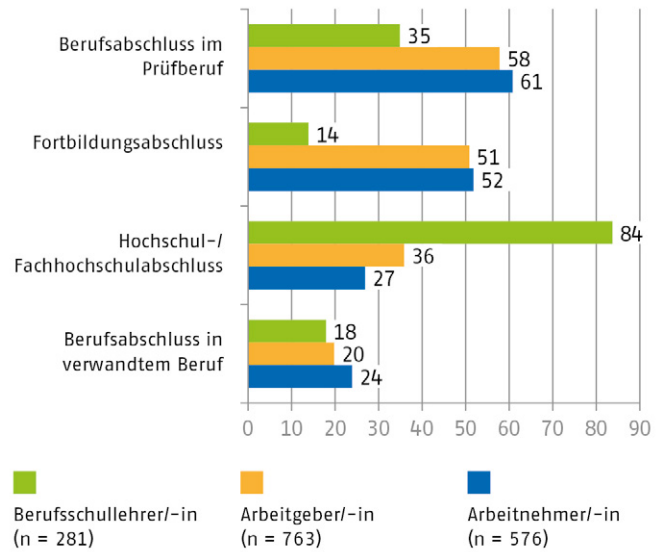
Über die beruflichen Qualifikationen der Prüfer/-innen ist wenig bekannt, das BBiG schreibt hierzu vor, dass die Mitglieder eines Prüfungsausschusses für die Prüfungsgebiete sachkundig und für die Mitwirkung im Prüfungswesen geeignet sein müssen (vgl. BBiG § 40 Abs. 1). »Für die Prüfungsgebiete sachkundig sind alle Personen, die über entsprechende berufliche Kenntnisse und Erfahrungen verfügen. [...] Bei Personen, die im Ausbildungsberuf selbst eine Abschlussprüfung, eine entsprechende Berufserfahrung oder eine qualifizierende Weiterbildung nachweisen können, ist die sachkundige Eignung i. d. R. zu unterstellen.« (vgl. GEDON/HURLEBAUS 2014, § 40 RZ. 11).

Um die Sachkunde in den verschiedenen Statusgruppen zu erheben, wurden die Prüfer/-innen nach ihren Abschlüssen im Zusammenhang mit dem Prüfberuf gefragt, wobei mehrere Abschlüsse angegeben werden konnten. Der am häufigsten genannte Abschluss ist ein Berufsabschluss im Prüfberuf (998 Nennungen = 55 %), gefolgt von einem Fortbildungsabschluss (823 = 45 %) und einem Hochschul-/Fachhochschulabschluss (727 = 40 %). Einen Berufsabschluss in einem verwandten Beruf geben deutlich weniger an (385 = 21 %).

Die Qualifikationen in den Gruppen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter/-innen unterscheiden sich kaum. Mehr als die Hälfte geben einen Berufsabschluss im Prüfberuf und 50 Prozent einen einschlägigen Fortbildungsabschluss an (vgl. Abb. 1). Über einen Berufsabschluss in einem verwandten Beruf oder einen Hochschul-/Fachhochschulabschluss verfügen deutlich weniger, wobei der Anteil der Arbeitgebervertreter/-innen leicht über dem der Arbeitnehmervertreter/-innen liegt.

Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Statusgruppen gibt es nur im Vergleich zu den Berufsschullehrkräften. Hier wird erwartungsgemäß der Hochschul-/Fachhochschulabschluss mit 84 Prozent am häufigsten

Abbildung 1
Qualifikation nach Statusgruppe (Angaben in Prozent)



n = 1.620, Mehrfachnennungen möglich
Befragte, die angaben, in wechselnder Funktion tätig zu sein, gingen nicht in die Berechnung ein, da eine eindeutige Zuordnung zu einer der drei Statusgruppen nicht möglich ist.

genannt. Nur gut ein Drittel der Lehrer/-innen hat einen Berufsabschluss im Prüfberuf; noch geringer ist ihr Anteil an den Fortbildungsabschlüssen.

Die Anforderung an die Sachkunde wird also durch unterschiedliche Qualifizierungswege erfüllt. Die Prüfer/-innen, die die Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerseite vertreten, beziehen ihre fachliche Expertise aus der Aus- und Fortbildung, während die Lehrer/-innen vorwiegend aus der Hochschulbildung kommen und deutlich seltener einen Berufsabschluss oder Fortbildungen aufweisen. Inwieweit das Studium einen Bezug zum Prüfberuf hat, wurde nicht erhoben.

Entscheidend für die Qualität von Prüfungen ist neben der fachlichen Eignung auch die Eignung für die Mitwirkung im Prüfungswesen (vgl. BBiG § 40 Abs. 1). »Die Eignung für die Mitwirkung im Prüfungswesen setzt voraus, dass jedes Mitglied über die volle persönliche und berufspädagogische Kompetenz für ein zielgruppengerechtes Handeln bei der Vorbereitung, Durchführung und Bewertung der Prüfung verfügt.« (vgl. GEDON/HURLEBAUS 2014, § 40 RZ. 12). Im Rahmen dieser quantitativ angelegten Befragung konnten die nach GEDON/HURLEBAUS relevanten Persönlichkeitsaspekte der Prüfer/-innen (Kommunikationsfähigkeit, Reife, Lebenserfahrung, Urteils- und Einfühlungsvermögen) nicht untersucht werden. Für die Berufung von Prüfungsausschussmitgliedern und für die Gestaltung von Schulungsangeboten könnte eine wissenschaftliche Betrachtung der persönlichen Eignung wichtige Hinweise liefern.

³ Die hohen Teilnehmerzahlen sind auf eine aktive Bewerbung der Befragung durch verschiedene IHKS und die zentralen Prüfungsaufgabenerstellungseinrichtungen zurückzuführen (z. B. Hinweis in Newslettern oder Ansprache ihrer Prüfer/-innen per Mail).

Wie bereiten sich die Prüfer/-innen vor?

In der eingangs genannten BMBF-Studie sollten die Prüfer/-innen ihre Erfahrungen mit neuen Prüfungsformen beschreiben, wie sie sich auf Veränderungen im Zuge von Neuordnungen einstellen, wie hinreichend sie sich geschult fühlen und in welcher Hinsicht sie Optimierungsbedarf sehen. Den größten Stellenwert haben den Ergebnissen nach der Austausch mit erfahrenen Prüferinnen und Prüfern, das Lesen von Fachliteratur sowie der Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung (vgl. EKERT u. a. 2011 S. 38).

In der BIBB-Befragung wurde der Fokus weiter gefasst. Es sollte nicht nur ermittelt werden, wie sich Prüfer/-innen auf Neuerungen einstellen, sondern wie sie sich generell auf Ihre Tätigkeit vorbereiten und welche unterschiedlichen Informationsquellen (Ordnungsmittel, Hospitationen, Literatur usw.) sie zu welchem Zeitpunkt dazu nutzen. Mit Blick auf die Bedeutung des Erfahrungsaustauschs gelangt die BIBB-Befragung zu ähnlichen Ergebnissen wie die BMBF-Studie. 81 Prozent der Befragten geben an, sich regelmäßig im Prüfungsausschuss und prüfungsausschussübergreifend auszutauschen (vgl. Abb. 2). Auch Prüfungs- und Ausbildungsordnung spielen eine wichtige Rolle; sie werden bis auf wenige Ausnahmen von allen Befragten zur Vorbereitung herangezogen. Etwas weniger als die Hälfte nutzt die Ordnungsmittel regelmäßig und jeweils rund 40 Prozent, wenn sich Änderungen in den Prüfungsbestimmungen z. B. in Folge von Neuordnungen ergeben.

In der BIBB Hauptausschussempfehlung zur Qualifizierung des Prüfungspersonals wurde die Entwicklung von unterstützenden Materialien gefordert. »Für Prüfer sollten Handreichungen und Trainingsmaterial bereitgestellt werden, z. B. eine Prüfer-Grundsatzmappe mit Informationen über rechtliche und pädagogische Grundlagen.« (BIBB-Hauptausschuss 1990, S. 5) Dieser Bedarf wurde verschiedentlich aufgegriffen und umgesetzt. Ver.di hat beispielsweise »Das Prüferhandbuch – Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung« (vgl. REETZ/HEWLETT 2008) herausgegeben. 36 Prozent der befragten Prüfer/-innen nutzen regelmäßig Fachliteratur, um auf dem Laufenden zu bleiben; jeweils knapp ein Drittel zieht bei Änderungen Fachliteratur zu Rate, knapp ein Viertel zu Beginn ihrer Tätigkeit.

Eine besondere Bedeutung für die Qualifizierung der Prüfer/-innen haben Prüferseminare. Hier kann umfassend über Rechte, Pflichten und Inhalte rund um das Prüfungsthema informiert und eine größere Personenzahl gleichzeitig geschult werden. Sie spielen für die Befragten insbesondere zu Beginn der Prüfertätigkeit und bei Änderungen eine Rolle. Regelmäßig werden diese Angebote nur von wenigen genutzt, und 19 Prozent haben sogar noch nie an einem Prüferseminar teilgenommen. Gründe hierfür kön-

nen Probleme bei der Freistellung oder Finanzierung oder auch ein Mangel an passenden Angeboten sein.

Das Internet wird vergleichsweise selten genutzt; am ehesten noch zur regelmäßigen Recherche oder wenn sich Änderungen ergeben haben. 32 Prozent der Befragten geben jedoch an, das Internet gar nicht zu nutzen.

Durch Hospitationen sollen neu berufene Prüfer/-innen Einblicke in die Prüfungspraxis gewinnen. Sie spielen erwartungsgemäß vor allem zu Beginn der Prüfertätigkeit eine Rolle – wenn auch unter den Befragten nur bei 37 Prozent. Der Anteil derjenigen, die angeben, noch nie bei einer Prüfung hospitiert zu haben, ist mit knapp einem Drittel erstaunlich hoch.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Vorbereitung der Prüfer/-innen vielfältig ist; die Hälfte nutzt mindestens fünf der zur Auswahl stehenden Informationsquellen. Dabei lassen sich meist nur marginale Unterschiede zwischen den verschiedenen Statusgruppen erkennen. Einen signifikanten Zusammenhang gibt es nur zwischen der regelmäßigen Verwendung der Ordnungsmittel und der Statuszugehörigkeit.⁴ Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne werden von den Berufsschullehrkräften am häufigsten genutzt.

Insgesamt äußern die Prüfer/-innen eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Vorbereitung; 23 Prozent stufen diese als »sehr gut«, 49 Prozent als »gut« ein; lediglich etwa vier Prozent fühlen sich »schlecht« oder »sehr schlecht« vorbereitet.⁵ Trotz dieser hohen Zufriedenheit mit der Vorbereitung wird aber auch weiterer Informations- bzw. Qualifizierungsbedarf angegeben.

Welche Unterstützung wünschen sich die Prüfer/-innen?

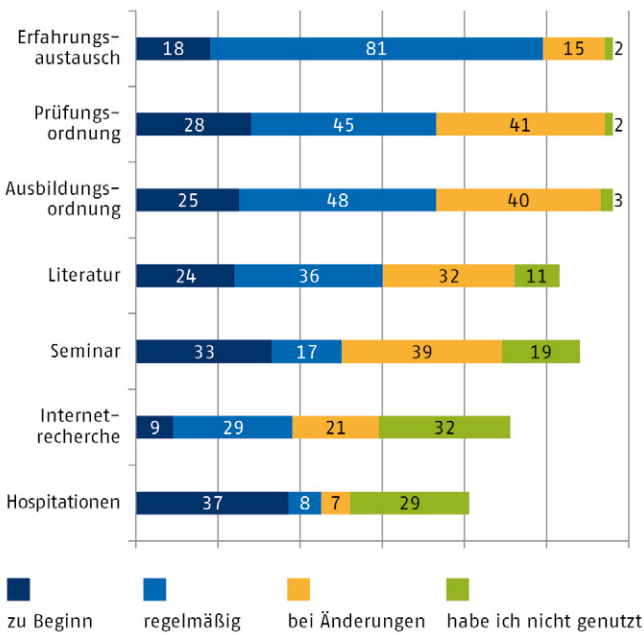
In der BMBF-Studie äußerten die Prüfer/-innen den Wunsch nach mehr Prüferseminaren für einen einheitlichen Wissenstand oder mehr Austauschmöglichkeiten mit anderen Prüfern, Ausschüssen und Kammern. Bemängelt wurde z. B. der hohe Zeitaufwand und das Fehlen von computergestützten Auswertungsprogrammen. Für eine bessere Vergleichbarkeit der Prüflinge wünschten sich die Befragten einheitliche oder standardisierte Bewertungskriterien (vgl. EKERT u. a. 2011 S. 40).

In ca. 650 offenen Anmerkungen zu ihren Qualifizierungs- und Unterstützungswünschen benennen die Prüfer/-innen der BIBB-Befragung ganz ähnliche Themenbereiche. Ein Teil der Prüfer/-innen ist zufrieden mit dem Angebot und fühlt sich ausreichend unterstützt und vorbereitet. Andere wünschen sich neben obligatorischen Einführungssemina-

⁴ Chi-Quadrat=7,88*

⁵ Der Mittelwert beträgt 4,8, wobei Werte zwischen 1 = sehr schlecht und 6 = sehr gut vergeben werden konnten.

Abbildung 2
Vorbereitung auf die Prüfertätigkeit (Angaben in Prozent)



n = 1.813, Mehrfachnennungen möglich

ren auch fachbezogene Schulungen, Auffrischungsseminare sowie Blended Learning Angebote über das Internet. Von den zuständigen Stellen erwarten sich die Prüfer/-innen eine regelmäßige Informationsweitergabe z.B. zu Änderungen im Berufsbild oder zu Schulungsangeboten. Auch sollte ein kammerübergreifender Erfahrungsaustausch mit anderen Prüfungsausschüssen organisiert sowie fachliche Beratung und Fachliteratur zur Verfügung gestellt werden. Für die Qualitätssicherung ebenfalls als wichtig erachtet werden die Auswertung und der Informationsaustausch nach durchgeführten Prüfungen. Für die Beurteilung von Prüfungsleistungen, insbesondere für praktische Prüfungsaufgaben und Fachgespräche, werden einheitliche Bewertungsbögen mit klar definierten Erwartungshorizonten gewünscht.

Prüfer/-innen, die neben ihrer Prüfertätigkeit außerdem in der Aufgabenerstellung tätig sind, sehen zusätzlich Bedarf an unterstützenden Materialien und Schulungsangeboten zur Aufgabenerstellung. Um qualitativ vergleichbare Prüfungsaufgaben entwickeln zu können, werden mehr Materialien und Beispielaufgaben benötigt, die die Gestaltungskriterien veranschaulichen. Insbesondere bei dezentral erstellten Prüfungsaufgaben wären Aufgabensammlungen hilfreich, die die Prüfungsausschüsse untereinander austauschen könnten.

Qualifizierungsangebote und informellen Erfahrungsaustausch weiter ausbauen

Die hier vorgestellten Ergebnisse zur Qualifikation und Vorbereitung der Prüfer/-innen fokussieren nur einen Ausschnitt aus der Prüferbefragung. Sie zeigen, dass die fachliche Eignung der Prüfer/-innen durch unterschiedliche Qualifizierungen gegeben ist. Neben der fachlichen sollte aber auch die persönliche Eignung systematisch untersucht und Schulungsangebote daran ausgerichtet werden. Obwohl sich die Prüfer/-innen nach eigenen Angaben vielseitig vorbereiten und sich auch insgesamt gut vorbereitet fühlen, lassen sich aus den Ergebnissen Weiterentwicklungsbedarfe ableiten. Eine Einführung in die vielfältigen Aufgaben und rechtlichen Rahmenbedingungen zu Beginn der Prüfertätigkeit sollte Standard sein. Hierfür müsste für jeden die Möglichkeit geschaffen werden, an einem Seminar bzw. an einer Schulung teilzunehmen oder sich durch Hospitationen auf das Prüferamt vorzubereiten. Bei Änderungen in den Prüfungsbestimmungen sollte der Transfer in die Prüfungspraxis sichergestellt werden und müssten Prüfer/-innen berufsbezogen zu neuen Prüfungsformen und -instrumenten geschult werden. Große Bedeutung kommt dem Erfahrungsaustausch der Akteure zu. Dies kann vor Ort oder auch überregional erfolgen. Auch das Internet bietet die Möglichkeit, zeitlich flexibel und je nach Bedarf Informationen abzurufen und Erfahrungen mit anderen Prüfern auszutauschen. Zu diesem Zweck wurde auch das Prüferportal des BiBB entwickelt. »Als Informations- und Kommunikationsplattform bietet es Informationen rund um das Prüfungswesen und die Möglichkeit, sich mit anderen Prüferinnen und Prüfern auszutauschen (vgl. HENSGE/FRIEDLÄNDER/SCHNEIDER 2008)«. Über das Prüferportal werden auch weitere Ergebnisse der Befragung veröffentlicht. ◀

Literatur

GEDON, W.; HURLEBAUS, H.-D.: Berufsbildungsrecht – Kommentar zum Berufsbildungsgesetz. Köln/Neuwied (Stand: 71. Ergänzungslieferung, Februar 2014)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung zur Qualifizierung des Prüfungspersonals vom 29.11.1990 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA81.pdf (Stand: 31.03.2014)

EKERT, St. u. a.: Gewinnung von ehrenamtlichen Prüfern in der Berufsausbildung. Band 11 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn 2011 – URL: www.bmbf.de/pub/berufsbildungsforschung_band_elf.pdf (Stand: 31.03.2014)

HENSGE, K.; FRIEDLÄNDER, C.; SCHNEIDER, V.: Das Prüferportal – Ein Beitrag zur Unterstützung von Prüferinnen und Prüfern. In: BWP 37 (2008) 6, S. 39–40 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/1412 (Stand: 31.03.2014)

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

»Prüf-mit!« – eine Internetplattform für Prüferinnen und Prüfer

GUNTHER STEFFENS

Dipl.-Volkswirt, Bereichsleiter in der ver.di
Bundesverwaltung, Berlin

Bei der Besetzung von Prüfungsausschüssen besteht die Schwierigkeit, interessierte und qualifizierte Arbeitnehmer/-innen zu finden. Im Beitrag werden Hintergründe dieses Problems skizziert und mit der Internetplattform »Prüf-mit!« neue Wege zur Gewinnung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern aufgezeigt. Zudem wird auf weitere Angebote der Online-Plattform hingewiesen.

Prüfergewinnung – ein vernachlässigtes Thema?

Themen zu Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung genießen aktuell eine hohe Aufmerksamkeit, so z. B. zu Fragen des kompetenzorientierten Prüfens oder der Anwendung neuer Prüfungsinstrumente. Demgegenüber werden Probleme bei der Gewinnung von neuen Prüferinnen und Prüfern in der Fachdiskussion kaum erörtert, obwohl der Mangel an qualifiziertem Personal stetig wächst. Nicht nur Abschlussprüfungen in der Berufsausbildung sind davon betroffen. Noch dramatischer stellt sich die Situation für die Durchführung von Fortbildungsprüfungen dar.

Bisher wurden digitale Formen zur Erfassung und Betreuung von aktiven Prüferinnen und Prüfern sowie zur Gewinnung von Beschäftigten, die Interesse an einer Prüfertätigkeit haben, nur unzureichend genutzt. Der Einsatz web-basierter Angebote könnte die aktuelle Situation deutlich entspannen. Dafür ist allerdings auch eine optimierte Zusammenarbeit der betroffenen Institutionen (u. a. zwischen Gewerkschaften und zuständigen Stellen) erforderlich.

Kooperation zwischen Gewerkschaften und zuständigen Stellen

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) weist den zuständigen Stellen die zentrale Rolle im Prüfungssystem der beruflichen Bildung zu; u. a. sind sie zuständig für die Berufung der Prüferinnen und Prüfer (vgl. Kasten).

In den meisten Fällen schlägt der DGB die Beauftragten der Arbeitnehmer vor. Dies setzt eine enge, gut abgestimmte Kooperation aller Beteiligten voraus.

Für die Gewerkschaften gestaltet sich die Gewinnung von Prüferinnen und Prüfern jedoch immer schwieriger, da die Bereitschaft von Betrieben und Unternehmen, ihre Beschäftigten für dieses Ehrenamt freizustellen, weiter abnimmt. Zudem können die Gewerkschaften keine längerfristig angelegte Planung zur Prüfergewinnung vornehmen, weil wesentliche Informationen zum Bedarf an Prüferinnen und Prüfern fehlen. Erforderlich wären Angaben zur:

- Anzahl der eingerichteten Prüfungsausschüsse insgesamt,
- Art der Prüfungsausschüsse (für welche Berufe werden Prüfungen durchgeführt?)
- Anzahl der Mitglieder pro Prüfungsausschuss,
- Anzahl der Prüferinnen und Prüfer, die nach pflichtgemäßem Ermessen berufen wurden.

Diese Informationen sollten den Gewerkschaften möglichst kontinuierlich zur Verfügung gestellt werden. Die verbreitete Praxis, diese Angaben alle fünf Jahre im Rhythmus der Berufungsperioden zu übermitteln, reicht häufig nicht aus, da auch innerhalb des Berufszeitraums Prüfungsausschussmitglieder ausscheiden. Sinnvoll wäre daher eine Verständigung zwischen DGB und zuständiger Stelle im Rhythmus von mindestens zwei Jahren. Denn erst die zielgerichtete Auswertung dieser Informationen schafft Transparenz und ermöglicht es den Gewerkschaften

Verfahren zur Berufung von Prüfungsausschussmitgliedern

»Die Beauftragten der Arbeitnehmer werden auf Vorschlag der im Bezirk der zuständigen Stelle bestehenden Gewerkschaften und selbständigen Vereinigungen von Arbeitnehmern mit sozial- oder berufspolitischer Zwecksetzung berufen. [...] Werden Mitglieder nicht oder nicht in ausreichender Zahl innerhalb einer von der zuständigen Stelle gesetzten angemessenen Frist vorgeschlagen, so beruft die zuständige Stelle insoweit nach pflichtgemäßem Ermessen« (§ 40 Abs. 3 BBiG)

ten, über längere Zeiträume hinweg, den Bedarf an neuen Prüferinnen und Prüfern zu ermitteln und entsprechende Maßnahmen zur Gewinnung einzuleiten.

Prüfer werden mit »Prüf-mit!«

Mit www.pruef-mit.de hat die Dienstleistungsgewerkschaft ver.di eine Internetplattform geschaffen, die allen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern – auch jenen aus anderen Wirtschaftsbereichen – zur Verfügung steht. Auf der Plattform können sich

1. Arbeitnehmervertreter/-innen, die schon eine Prüfertätigkeit ausüben, und
2. Interessierte, die künftig in Prüfungsausschüssen mitarbeiten möchten, registrieren.

Transparenz von der Registrierung bis zur Berufung in den Prüfungsausschuss

Mit der Registrierung als »Interessent« wird ein Berufungsverfahren gestartet. Nach Eingabe der erforderlichen Daten in der entsprechenden Maske werden diese Angaben zentral bearbeitet und an die zuständige Gliederung des DGB übermittelt. Von dort werden die Daten an die jeweils zuständigen Stellen mit der Bitte um Berufung in den benannten Prüfungsausschuss weitergeleitet. Der Verfahrensablauf wird im Rahmen gesetzter Fristen durchgeführt, sodass das Berufungsverfahren in einem überschaubaren Zeitrahmen abgeschlossen werden kann.

Arbeitnehmervertreter/-innen, die sich auf der Plattform www.pruef-mit.de eingetragen haben, werden sukzessive über die einzelnen Schritte des Berufungsverfahrens informiert. Am Ende des Verfahrens sollte die Berufung durch die Kammer für den gewünschten Prüfungsausschuss stehen.

Dieses niedrigschwellige Verfahren bietet Beschäftigten aus allen Wirtschaftsbereichen bundesweit eine effiziente Möglichkeit, ihr Interesse an einer Prüfertätigkeit zu bekunden und gleichzeitig die erforderlichen Daten zu übermitteln. Damit existiert erstmalig ein systematisch angelegtes Berufungsverfahren, das in einem überschaubaren Zeitraum erfolgreich abgeschlossen werden kann.

Plätze besetzt – was dann?

Oftmals sind die ordentlichen Prüfungsausschussplätze für Arbeitnehmerbeauftragte durch Personen besetzt, die nach pflichtgemäßem Ermessen durch die zuständigen Stellen berufen wurden. Diese Prüfer/-innen können ihre Tätigkeit bis zum Ende ihrer Berufsperiode ausüben. Daher sollten die von den Gewerkschaften vorgeschlagenen Arbeitnehmer/-innen, die nicht sofort als ordentliches



Prüfungsausschussmitglied berufen werden können, als stellvertretende Mitglieder berufen werden. Diese Plätze sind in der Regel nicht besetzt. Eine Stellvertreterfunktion führt die Interessierten an ihre künftige Prüfertätigkeit heran und ermöglicht ihnen eine planmäßige Vorbereitung auf ihre Tätigkeit als ordentliche Prüfungsausschussmitglieder.

Weitere Angebote der Internetplattform

Neben diesem Registrierungsverfahren bietet www.pruef-mit.de eine Reihe weiterer attraktiver Funktionen an, die für Prüferinnen und Prüfer nützlich sind (vgl. Kasten).

Funktionen von www.pruef-mit.de

- Direkte Anmeldung zu Qualifizierungsmaßnahmen
- Registrierung von Prüferinnen und Prüfern
- Registrierung von Prüfungsaufgabenerstellerinnen und -erstellern
- Auskünfte für Prüfer/-innen durch kompetente Sachverständige
- Literatur und Informationen zum Download
- Einrichtung von Foren (z. B. Aufgabenersteller/-innen und Prüfer/-innen tauschen sich aus)
- Zielgruppenspezifischer Informationsaustausch über E-Mail-Verteiler
- Veröffentlichung von aktuellen Entwicklungen im Prüfungswesen

Im Mittelpunkt steht dabei die fachliche Unterstützung, z. B. durch Fachleute oder durch ein umfassendes Qualifizierungsangebot. Registrierte Prüfer/-innen können sich direkt zu den Qualifizierungsveranstaltungen anmelden. Sollten Veranstaltungen bereits besetzt sein, werden sie automatisch auf eine Warteliste gesetzt. ◀

Die Lehrabschlussprüfung in Österreich im Kontext von ECVET und der Validierung nicht formalen und informellen Lernens



KARIN LUOMI-MESSERER
Mag., Koordinatorin des 3s research
laboratory, Wien

Die Lehrabschlussprüfung (LAP) ist in der Regel die einzige Prüfungsform für den betrieblichen Teil einer dualen Berufsausbildung in Österreich. Die geplante Einführung von ECVET, dem Europäischen Kreditpunktesystem in der beruflichen Bildung, sowie die Entwicklung einer Strategie zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens in Österreich stellt die duale Ausbildung und insbesondere die LAP vor neue Herausforderungen. In diesem Beitrag werden zunächst die Grundzüge der LAP skizziert, bevor aktuelle Entwicklungen zu ECVET und Validierung präsentiert und Ansätze der Umsetzung dieser Initiativen im Bereich der dualen Ausbildung diskutiert werden.

Die Lehrabschlussprüfung in Österreich – Charakteristika

Ziel der LAP ist gemäß Berufsausbildungsgesetz (BAG) die Feststellung, ob sich Lehrlinge »die im betreffenden Lehrberuf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse angeeignet« haben und ob sie in der Lage sind, »die dem erlernten Lehrberuf eigentümlichen Tätigkeiten selbst fachgerecht auszuführen« (§ 21 Abs.1 BAG). Mit einer bestandenen LAP wird eine vollständige berufliche Qualifikation erworben. Die LAP ist jedoch nicht Teil der eigentlichen Ausbildung und organisatorisch von der schulischen und betrieblichen Ausbildung abgekoppelt. Alle Lehrlinge haben die Möglichkeit, am Ende der Lehrzeit die LAP abzulegen. Hierzu müssen sie bei der zuständigen Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer einen Antrag stellen. Neben Lehrlingen können laut BAG (§ 23) auch Personen zugelassen werden, die die festgesetzte Lehrzeit unter Anrechnung einer schulmäßigen Ausbildung beendet haben bzw. die aufgrund einer solchen keine Lehrzeit zurücklegen müssen. Darüber hinaus sieht das BAG (§ 23 Abs. 5 lit.a) die Möglichkeit der »ausnahmsweisen« Zulassung von Personen

zur LAP vor, die das 18. Lebensjahr vollendet haben und glaubhaft machen können, dass sie »auf eine andere Weise die im betreffenden Lehrberuf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse, beispielsweise durch eine entsprechend lange und einschlägige Anlernstätigkeit oder sonstige praktische Tätigkeit oder durch den Besuch entsprechender Kursveranstaltungen erworben« haben.

Die Prüfungskommission, die von der Lehrlingsstelle eingesetzt wird, setzt sich aus drei Mitgliedern zusammen: einer bzw. einem Vorsitzenden und zwei Beisitzenden (von Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite). Prüfer/-innen müssen Professionisten bzw. Professionistinnen aus dem Bereich des entsprechenden Lehrberufs sein und über die fachliche Eignung verfügen.

Die Prüfungsinhalte jeder LAP bestehen grundsätzlich aus Theorie- und Praxisanteilen:

- Der *theoretische* Teil der LAP wird schriftlich absolviert und findet grundsätzlich vor dem praktischen Teil statt. Er entfällt, wenn der positive Abschluss der letzten Berufsschulklasse oder der Abschluss einer die Lehrzeit ersetzenden berufsbildenden mittleren oder höheren Schule nachgewiesen werden kann. Das bedeutet, dass die LAP durch diese Anrechnungsmöglichkeit in den meisten Fällen nicht die gesamten Inhalte der Lehrausbildung umfasst, sondern sich auf den betrieblichen Teil beschränkt.
- Die *praktische Prüfung* ist in zwei Teile gegliedert: Im ersten Teil müssen berufsspezifische Aufgabenstellungen bearbeitet werden (z.B. Fertigung eines Werkstücks, Bearbeitung von Schrift- und Zahlungsverkehr im Rah-

Hohe Bedeutung der österreichischen Berufsbildung

In Österreich wählen rund 80 Prozent der Jugendlichen in der zehnten Schulstufe einen beruflichen Bildungsgang. Etwa die Hälfte davon beginnt eine duale Berufsausbildung (Lehre), der Rest wählt eine der berufsbildenden Schulen auf der oberen Sekundarstufe (vgl. TRITSCHER-ARCHAN u. a. 2012, S. 17). Je nach Lehrberuf beträgt die Lehrzeit zwischen zwei und vier Jahren und besteht zu etwa 80 Prozent aus dem betrieblichen und zu 20 Prozent aus dem schulischen Teil (Berufsschule).

men eines Geschäftsfalls, Durchführung einer Projektarbeit). Dies dient der Demonstration unmittelbarer beruflicher Handlungskompetenz. Anschließend ist ein Fachgespräch zu absolvieren, das sich auf die praktische Aufgabenstellung bezieht.

ECVET und Validierung nicht formalen und informellen Lernens

In den letzten Jahren untersucht v. a. das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK¹) Möglichkeiten und Formen der Umsetzung von ECVET.² So wurde bereits im Jahr 2007 eine Studie zur Überprüfung der »ECVET-Tauglichkeit« der beruflichen Erstausbildung in Auftrag gegeben (vgl. LUOMI-MESSERER/TRITSCHER-ARCHAN 2008). Zudem wurden verschiedene Pilotprojekte initiiert bzw. gefördert. Der Fokus lag in dieser ersten Phase allerdings auf der Verwendung von ECVET für Mobilität: 2009 wurde vom BMUKK in einem Strategiepapier festgehalten, dass ECVET in Österreich als Instrument zur Förderung der transnationalen Mobilität in der formalen Aus- und Weiterbildung eingesetzt werden soll (vgl. NÖBAUER 2011). Allerdings waren im Bereich der dualen Ausbildung auch ohne Verwendung von ECVET schon Ausbildungsaufenthalte im Ausland unter Einhaltung bestimmter Zeiten ohne aufwendige Validierungsverfahren möglich; eine Anrechnung auf die LAP bzw. ein Erlass von Prüfungsteilen war damit jedoch nicht verbunden.

Um Grundprinzipien der Umsetzung von ECVET in Österreich zu konkretisieren, wurde im Herbst 2013 ein nationaler Konsultationsprozess initiiert. ECVET wurde dabei als Unterstützungsmöglichkeit beim Transfer von Lernergebnissen – dies auch über transnationale Mobilität hinaus – präsentiert. Erste Ergebnisse des Konsultationsprozesses wurden bei der »1. Nationalen ECVET Konferenz« im November 2013 vorgestellt (vgl. STAUDECKER 2013). Die Rückmeldungen aus der Konsultationsphase zeigen, dass vor allem die Ziele der Förderung von Mobilität sowie die Erhöhung von Transparenz und Durchlässigkeit grundsätzlich positiv aufgenommen wurden. Allerdings wurde insbesondere mit Blick auf die duale Ausbildung erneut betont, dass eine Fragmentierung zu vermeiden sei und an dem Berufsprinzip festgehalten werden solle. Die im Rahmen von ECVET vorgeschlagene Verwendung von Einheiten von Lernergebnissen zur Akkumulation, Anerkennung und Anrechnung von Lernleistungen bleibt daher weiterhin ein ungelöster Aspekt. Dennoch wird als langfristige Zielsetzung im Bereich der dualen Ausbildung u. a. die Nutzung von ECVET zur Sichtbarmachung und Anerkennung

von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen angestrebt – ein möglicher oder unmöglicher Spagat?

Die oben erwähnte »außerordentliche Zulassung« zur LAP zählt in Österreich zu den bekanntesten Maßnahmen der Validierung nicht formalen und informellen Lernens (vgl. LUOMI-MESSERER 2014). Diese Zugangsform ist zahlenmäßig erheblich: 2012 wurden rund 15 Prozent aller erfolgreichen LAP in Österreich in diesem Rahmen abgelegt (vgl. DORNMEYER/NOWAK 2013, S. 75). In Verbindung mit der »außerordentlichen Zulassung« zur LAP wurden in den letzten Jahren einige Pilotprojekte initiiert, in welchen auf ECVET bzw. auf Ansätze der Validierung nicht formalen und informellen Lernens Bezug genommen wird. Zwei dieser Projekte, die einen mittlerweile hohen Bekanntheitsgrad erworben haben, werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

»Kompetenz mit System«

Seit 2009 wird mit der vom Arbeitsmarktservice (AMS) initiierten Maßnahme »Kompetenz mit System« (KmS) ein schrittweises Hinführen an einen außerordentlichen Lehrabschluss angeboten (vgl. WEBER/PUTZ/STOCKHAMMER 2011). KmS bietet einen niederschweligen Zugang zur Weiterqualifizierung in Richtung Lehrabschluss für arbeitslose Personen mit maximal Pflichtschulabschluss. Im Rahmen von AMS-Schulungsmaßnahmen werden drei Bildungsbausteine konzipiert. Sie orientieren sich an einer Kompetenzmatrix, die in Kompetenzbereiche strukturiert ist und die alle Inhalte des gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberufsbildes abbildet. Für jeden Kompetenzbereich werden drei Kompetenzentwicklungsstufen definiert (1. »Aufgaben nach Anweisung/Anleitung erfüllen«, 2. »Routineaufgaben des Berufsfeldes erfüllen«, 3. »Berufstypische Aufgaben auch in Ausnahmesituationen selbstständig und eigenverantwortlich erfüllen«) und die entsprechenden Kompetenzen formuliert (z. B. »Er/Sie kann Arbeitsabläufe effizient planen und auf ihre Vollständigkeit überprüfen.«). Das Niveau 3 in der Kompetenzmatrix entspricht dem Niveau eines Lehrabschlusses.

Beim ersten Bildungsbaustein, der weitgehend auf das Niveau 1 der Kompetenzmatrix bezogen ist, handelt es sich um eine Basisschulung; die beiden anderen bauen darauf auf, sind jedoch auch für Personen offen, die bereits über Berufserfahrung in diesem Bereich verfügen oder eine Lehre abgebrochen haben. Ihre bisher erworbenen Kompetenzen werden vor dem Einstieg in einen der Kurse im Rahmen eines Assessments festgestellt. Während des gesamten Schulungszeitraums wird mit den Teilnehmenden ihr Kompetenzerwerb reflektiert. Zum Abschluss der Bildungsbausteine erfolgt ein »Kompetenzcheck« anhand konkreter Aufgaben aus der Praxis, bei dem auch Vertreter/-innen der Wirtschaft involviert sind. Erfolgreich Teil-

¹ Seit 01.03.2014: Bundesministerium für Bildung und Frauen

² Europäisches Kreditpunktesystem in der beruflichen Bildung – URL: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet_en.html

nehmende erhalten ein Zertifikat zur Bescheinigung der Kompetenzen. Der Kompetenzcheck wird als Instrument zur Lernzielkontrolle und Vorbereitung auf die LAP betrachtet. Allerdings stellt sich die Frage der »Wertigkeit« dieser »Zwischenzertifikate«: »Auch wenn alle Kompetenzentwicklungsstufen vermittelt wurden, ergibt sich keine Gleichstellung mit dem Lehrberuf. Zur Erlangung eines Lehrabschlussprüfungszeugnisses ist die Ablegung einer LAP Voraussetzung« (vgl. STOCKHAMMER/STÖHR/WEBER 2013). Aus Sicht des Projektteams könnte die Implementierung von ECVET – insbesondere die Verwendung von Lernergebniseinheiten zur Akkumulation und Anrechnung von Lernleistungen – dabei unterstützen, dass mittel- bis langfristig die Schulungsbausteine anerkannt werden und nicht mehr der Weg über eine außerordentliche Lehrabschlussprüfung notwendig ist (vgl. WEBER/PUTZ/STOCKHAMMER 2011, S. 8).

»Du kannst was!«

In den letzten Jahren wurden einzelne Projekte initiiert, die auf eine Ausweitung der Möglichkeiten zur Anerkennung von Berufserfahrung für den Lehrabschluss abzielen. Dazu zählt etwa die Initiative »Du kannst was!« (vgl. BAUER 2008), die von der Arbeiterkammer und dem Gewerkschaftsbund Oberösterreich ins Leben gerufen wurde. Sie wurde 2007 pilotiert und gilt mittlerweile als österreichisches Vorzeigebispiel, das in mehreren Bundesländern für ausgewählte Lehrberufe umgesetzt wird. Zielgruppe dieser Maßnahme sind Personen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, aber über umfassende Berufserfahrung sowie über praktische Fähigkeiten, Kenntnisse und

Wissen über ihren Beruf verfügen. Über vier Schritte sollen sie die LAP erlangen können (vgl. Kasten).

Diese Form der »eingeschränkten LAP« war zu Beginn des Pilotprojekts nur auf Basis einer »Erlaubnis« des Wirtschaftsministeriums möglich (vgl. BAUER 2012, S. 7). Mit der Novellierung des BAG im Jahr 2011 wurde der erweiterte Zugang zur LAP, bei dem für bereits erworbene Kompetenzen ein Teil der LAP erlassen wird, schließlich auch gesetzlich neu geregelt: »Die neue Regelung in § 23 Abs. 11 sieht vor, dass Lehrlingsstellen die Ablegung der praktischen Lehrabschlussprüfung in zwei Teilen festlegen können. Der erste Teil besteht aus einer Feststellung der bereits erworbenen Qualifikationen der Prüfkandidatinnen und -kandidaten, während im zweiten Teil der Prüfung die noch fehlenden Qualifikationen nachzuweisen sind. Diese Regelung gilt, wenn Prüflinge

- das 22. Lebensjahr bereits vollendet und
- vom Landes-Berufsausbildungsbeirat als geeignet eingestufte Bildungsmaßnahmen im Rahmen von Projekten zur Höherqualifizierung absolviert haben« (BMWFJ 2012a, S. 15).

Herausforderungen und weitere Reformoptionen

Im Verständnis von ECVET sind Lernergebniseinheiten Teile einer Qualifikation, die aus einem kohärenten Satz von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen bestehen, der für sich genommen bewertet und validiert werden kann. Wie oben erwähnt, wird die Zergliederung von Qualifikationen in Einzelteile in der österreichischen Berufsbildung jedoch nicht gewünscht. Teilprüfungen werden tendenziell im Widerspruch zu Kompetenzorientierung betrachtet, die künftig gestärkt werden soll (vgl. DORNMEYER u.a. 2013, S. 107). Die beiden vorgestellten Beispiele sind daher klar auf den Lehrabschluss bzw. die LAP ausgerichtet. Die Validierung nicht formalen und informellen Lernens ist in beiden Fällen ein wichtiger Aspekt; in Bezug auf ECVET scheint jedoch nur die transparente Beschreibung von Lernleistungen eine Rolle zu spielen. Inwieweit es hier zu Veränderungen kommen wird, ist derzeit nicht absehbar. Aufgrund der zentralen Bedeutung der LAP muss der Qualitätssicherung dieses Zertifizierungsprozesses ein hoher Stellenwert beigemessen werden. In jüngster Zeit wurden hierzu neue Initiativen gestartet. So wurde etwa 2012 die »LAP-Clearingstelle« eingerichtet (vgl. BMWFJ 2012b), zu deren zentraler Aufgabe die Sicherung der Qualität von Prüfungsbeispielen und die Vergabe eines Qualitätssiegels für positiv geprüfte oder erstellte Fragen und Beispiele zählt. Seit 2013 wird eine Zertifizierung von LAP-Prüferinnen und -Prüfern angeboten, die an einem spezifisch dafür entwickelten Training teilgenommen haben. Zudem wurde ein allgemeiner Leitfaden für Prüfer/-innen erstellt. Bis 2017 soll überdies für jeden Lehrberuf ein eigenes Prüfer-

Vier Schritte zum Lehrabschluss

Schritt 1: Die Teilnehmenden werden zunächst in einer Einstiegsberatung über diese Verfahrensweise informiert.

Schritt 2: In drei Workshops mit speziell geschulten Trainerinnen und Trainern erheben die Teilnehmenden mithilfe der Portfoliomethode ihre berufsrelevanten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der erste Workshop ist dem Einstieg in die Portfolioarbeit gewidmet und umfasst u.a. Elemente allgemeiner Biografiearbeit. Beim zweiten Workshop wird weiter am Portfolio gearbeitet; offene Fragen können mit Fachexpertinnen bzw. -experten für den jeweiligen Berufsbereich geklärt werden. Im dritten Workshop wird das Portfolio fertiggestellt. Im Anschluss erfolgt eine erste »Performanz-Feststellung«, die von der Lehrlingsstelle organisiert wird. Dafür bildet das jeweilige Berufsbild bzw. die Prüfungsordnung die Basis. Die Fachpersonen für die Performanz-Feststellungen kommen aus dem Kreis der LAP-Prüfer/-innen.

Schritt 3: Die identifizierten fehlenden Kompetenzen werden im Rahmen von ergänzenden Weiterbildungen erworben.

Schritt 4: Nach dieser Phase erfolgt eine zweite Performanz-Feststellung, die ausschließlich auf die fehlenden Kompetenzen abstellt (»eingeschränkte LAP«). Nach einem positiven Ergebnis wird das Lehrabschlusszeugnis vergeben.

handbuch zur Verfügung gestellt werden (vgl. DORNMAYER u. a. 2013, S. 82). Auch in Bezug auf eine »eingeschränkte« LAP wäre die Erarbeitung eines qualitätsgesicherten Verfahrens wünschenswert, das auf österreichweit gültigen Grundsätzen beruht. Darüber hinaus sind der Aufbau weiterer Expertise zu Kompetenzfeststellungsverfahren und entsprechende Informations- und Beratungsangebote für die Zielgruppen erforderlich. Es ist zu erwarten, dass diese Aspekte in der nationalen Strategie zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens, an der derzeit in Österreich gearbeitet wird, aufgegriffen werden. ◀

Literatur

BAUER, F.: Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen für den Beruf. Perspektiven des oberösterreichischen Pilotprojekts »Du kannst was!« In: WISO 31 (2008) 1, S. 146-160

BAUER, F.: Du kannst was. In: Newsletter Erwachsenenbildung Oberösterreich, 10. Ausgabe, Linz 2012

BMWFJ: Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft. 2012 a – URL: www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Die%20Lehre_2012_Homepage.pdf (Stand: 12.03.2014)

BMWFJ: Richtlinie gemäß § 19c Abs. 1 Z 8 Berufsausbildungsgesetz. 2012 b – URL: www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Richtlinie%2019c_2.pdf (Stand: 12.03.2014)

DORNMAYER, H.; NOWAK, S.: Lehrlingsausbildung im Überblick 2013. ibw-Forschungsbericht Nr. 176. Wien 2013

DORNMAYER, H. u. a.: Lehrabschlussprüfungen in Österreich. Untersuchung der Eignung und Qualität der derzeitigen Modalitäten der Lehrabschlussprüfung und Reformüberlegungen. Wien 2013

LUOMI-MESSERER, K.: European inventory on validation of informal and non-formal learning. Country Report. Austria. 2014 (im Erscheinen)

LUOMI-MESSERER, K.; TRITSCHER-ARCHAN, S.: Umsetzung von ECVET in der beruflichen Erstausbildung in Österreich. ibw-Forschungsbericht Nr. 137. Wien 2008

NÖBAUER, R.: ECVET for Transnational Mobility. The Austrian Approach – Could it become a Model for Europe? In: ECVET Magazine 5/2011, S. 12-13

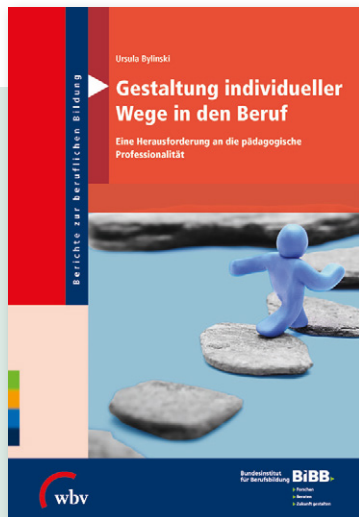
STAUDECKER, E.: Grundkonzept und Anwendung von ECVET in Österreich. Präsentation bei der 1. Nationalen ECVET Konferenz. Wien 19. November 2013

STOCKHAMMER, H.; STÖHR, P.; WEBER, F.: Kompetenz mit System. Präsentation bei der 1. Nationalen ECVET Konferenz, Wien, 19. November 2013

TRITSCHER-ARCHAN, S. u. a.: Berufsbildung in Europa. Länderbericht Österreich. Bericht im Rahmen von ReferNet Austria. Wien 2012

WEBER, F.; PUTZ, S.; STOCKHAMMER, H.: Kompetenz mit System. Lernergebnisorientierte AMS-Schulungen als Schritte zur Qualifikation Lehrabschluss. In: Magazin erwachsenenbildung.at. 14/2011. Wien – URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_11_weber_putz_stockhammer.pdf (Stand: 12.03.2014)

Anzeige



Kooperation und Vernetzung im Übergangssystem

Ursula Bylinski

Gestaltung individueller Wege in den Beruf

Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität

Der Sammelband enthält die Ergebnisse zweier Forschungsprojekte, die das Thema Übergang von der Schule in die Arbeitswelt aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten.

Berichte zur beruflichen Bildung

2014, 170 S., 29,90 € (D), ISBN 978-3-7639-1165-3

Auch als E-Book

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Handlungsorientiert prüfen – Herausforderungen für Berufsschulen in der VR China

DENNIS HORCH

Senior-Projekt-Manager, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, Peking/Volksrepublik China

GOU QINGWEI

Lehrer am Beijing Vocational College of Transportation, Peking/Volksrepublik China

TORSTEN KLAVS

Vertrieb After Sales Marktbetreuung, Dr. Ing. h.c. F. Porsche AG, Stuttgart*

China ist derzeit einer der größten Wachstumsmärkte im Automobilsektor und ein wichtiger Absatzmarkt für deutsche Automobilhersteller. Damit einher geht ein wachsender Bedarf an qualifizierten Fachkräften. Im Projekt SGAVE werden in Anlehnung an das duale Modell Ausbildungs- und Prüfungsstandards erarbeitet, um die Erstausbildung von Kfz-Mechatronikerinnen und -Mechatronikern in China handlungsorientiert weiterzuentwickeln. Vorgehen und erste Erfahrungen werden im Beitrag skizziert.

Ausgangssituation und Projektziel

Nach Einschätzung deutscher Automobilhersteller wird der Fachkräftebedarf kurz- und mittelfristig nur dann gedeckt werden können, wenn es gelingt, Auszubildende im chinesischen Berufsbildungssystem stärker handlungsorientiert zu qualifizieren. Dies setzt neben der Entwicklung von landesweit gültigen, einheitlichen Ausbildungsstandards auch eine deutliche Erhöhung der Praxisanteile sowie die Etablierung eines handlungs- und nicht nur wisensorientierten Prüfungswesens voraus.

Zu diesem Zweck führt die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH zusammen mit fünf deutschen Automobilherstellern, seit 2011 das Sino-German Automotive Vocational Education Projekt (SGAVE) durch (vgl. Kasten).

Das im Rahmen von SGAVE entwickelte Curriculum ist auf den Erwerb von Handlungskompetenzen und Arbeitsprozesswissen ausgerichtet und weist einen deutlich erhöhten Praxisanteil in Schule und Betrieb auf. Die chinesischen

Lehrkräfte der Berufsschulen werden in der Anwendung des Curriculums sowie der Entwicklung moderner Lehr- und Lernmaterialien in Deutschland und in der Volksrepublik China weitergebildet. Zudem wird die Kooperation der Berufsschulen mit den ortsansässigen Werkstattbetrieben der Hersteller intensiviert. Im Folgenden richtet sich der Blick auf die Entwicklung und Implementierung von Standards im Prüfungswesen.

Herausforderungen bei der Aufgabenerstellung und Prüfungsdurchführung

Die Curricula an chinesischen Berufsschulen sind größtenteils inhaltsorientiert. Im Unterricht dominiert eine theorielastige, auf reine Wissensvermittlung ausgerichtete Form des Frontalunterrichts. So lernen die Auszubildenden bspw. elektrische Schaltpläne von Fahrzeugen auswendig, die dann in der Prüfung abgefragt werden. Ob sie einen Defekt in der Elektrik reparieren können, ist mit dieser Prüfungsform nicht festzustellen. In den letzten Jahren wurden in China Prüfungsansätze zur Kompetenzermittlung entwickelt und erprobt, jedoch nicht in der umfassenden Form, wie sie im deutschen dualen System bekannt sind. So hat das chinesische Transportministerium eine Prüfung entwickelt, bei der Fehler an einem Prüfstand computerbasiert simuliert werden. Der Diagnoseprozess wird gefilmt, ihre Ergebnisse geben die Prüflinge in eine Datenbankapplikation zur Auswertung ein. Dadurch kann eine große Anzahl von Prüfungen gleichzeitig durchgeführt werden. Arbeitsprozesse und Handlungsorientierung werden allerdings nur begrenzt geprüft, und es findet kein Fachgespräch statt.

Um berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne des selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens feststellen zu können, werden im SGAVE-Projekt die Form der Prüfung und die Art der Prüfungsaufgaben orientiert an der Prüfungsordnung für Kfz-Mechatroniker/-innen

* Das Autorenteam dankt Herrn SHI JIANIAN für inhaltliche Anregungen zum Beitrag.

Das Projekt SGAVE

Zielsetzung

Verbesserung der Erstausbildung von Kfz-Mechatronikerinnen und -Mechatronikern in der Volksrepublik China durch die Einführung von dualen Elementen zur Anpassung an die Bedarfe der modernen Kfz-Technologie

Vorgehen

Einführung des Ausbildungsgangs auf der Grundlage eines modernen Curriculums an 25 Berufsschulen in Modellklassen à 30 Schülerinnen und Schülern in 22 Städten. Parallel dazu Schulung der Lehrkräfte in der Anwendung handlungsorientierter Lehr-/Lernmaterialien.

Beteiligte Partner

AUDI AG, BMW AG, Daimler AG, Dr. Ing. h.c. F. Porsche AG und die Volkswagen Group China (VGC)

Projektdurchführung

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und des Chinesischen Erziehungsministeriums (Ministry of Education, MOE)

Projektlaufzeit

04/2011 bis 06/2014

der Außenhandelskammer (AHK) angepasst. Die AHK in Shanghai berät bei der Etablierung und Einhaltung von Standards (z.B. Geheimhaltung, Trennung von Lehr- und Prüferfunktion) sowie bei der Definition der Anforderungen an das Prüfungspersonal.

Erstellung von Prüfungsaufgaben und Prüfungsdurchführung

Die Erstellung der Prüfungsaufgaben wird aus Gründen der Ressourcenverfügbarkeit durch deutsche und chinesische Expertinnen und Experten vorgenommen. Die Prüfungsaufgaben werden auf der Grundlage der im Curriculum definierten Kundenaufträge entwickelt. Dadurch kann im ersten Prüfungsdurchlauf auf die Bildung eines Aufgabenerstellungsausschusses verzichtet werden. In der Zielimplementierung ist jedoch vorgesehen, dass dieser durch eine chinesische Stelle gebildet wird.

Im Rahmen von SGAVE werden erstmals im Juni 2014 an 15 der 25 Projektschulen Prüfungen stattfinden. Insgesamt werden 150 Auszubildende des ersten Jahrgangs Teil 2 und 450 Auszubildende des zweiten Jahrgangs Teil 1 der Prüfung zur Kfz-Mechatronikerin/zum Kfz-Mechatroniker ablegen. Für die Durchführung werden Prüfungsausschüsse gebildet, die sich aus Lehrkräften und Beschäftigten der Werkstattbetriebe sowie der Hersteller zusammensetzen. Ein mit Deutschland vergleichbares Prüfungssystem mit Unterstützung der Kammern existiert in China nur in Ansätzen. Dies erfordert ein angepasstes Konzept. So wird zum Beispiel durch die Implementierung eines Rotationsprinzips ausgeschlossen, dass Auszubildende durch Lehrkräfte der eigenen Berufsschule geprüft werden.

Vorbereitung der Prüfer/-innen

Die Prüfungen sollen in einem Zeitraum von maximal zwei Wochen durchgeführt werden. Dazu ist es erforderlich, dass insgesamt 110 Prüfer/-innen zur Verfügung stehen. Voraussetzungen für die Prüfertätigkeit sind:

- fachliche Kenntnis des SGAVE-Curriculums, Arbeits- und/oder Lehrerfahrung im Kfz-Bereich sowie Kenntnis der rechtlichen Grundlagen,
- personale Kompetenzen wie Verantwortungsbewusstsein und Urteilsvermögen sowie
- soziale Kompetenzen wie z.B. eine positive Einstellung zu den Prüflingen und zur Situation, Offenheit, Kritikfähigkeit und lösungsorientiertes Denken und Handeln.

Wichtig ist, dass beim Prüfungspersonal ein einheitliches Verständnis der zu erwartenden Handlungskompetenzen vorhanden ist und Beurteilungskriterien verbindlich vereinbart werden. Zu diesem Zweck werden die Prüfer/-innen in einem umfassenden Training vorbereitet.

Die Schulen sehen in der Feststellung der Querschnittskompetenzen (Kommunikationsfähigkeit, Analysefähigkeit, Planungskompetenz etc.) bei Prüflingen und beim Prüfungspersonal eine große Herausforderung, da hier weitreichende Erfahrungen fehlen. Das Gleiche gilt für die Prüfung des Arbeitsprozesswissens, da diese Kenntnisse erst durch eine langfristige Verbesserung in der Kooperation zwischen Schule und Betrieb erworben werden.

Erste Probeprüfungen und weitere Schritte

Im November 2013 wurde an einer der Projektberufsschulen anhand von zwei beispielhaft entworfenen Prüfungsaufgaben eine Probeprüfung mit Auszubildenden des zweiten Ausbildungsjahrs durchgeführt. Die Aufgaben konnten von den Auszubildenden bezogen auf den Ausbildungsstand gut gelöst werden.

Die Schule bekam ein Gefühl dafür, welcher organisatorische Aufwand für die Vorbereitung eingeplant werden muss. Hauptziel des Probelaufs war es, Erkenntnisse zu gewinnen, wie das Prüfungspersonal mit der veränderten Prüfungssituation umgeht und ob die geforderten Handlungskompetenzen erkannt und richtig beurteilt werden. Die Prüfer/-innen agierten in der Unterstützung der Prüflinge zu zurückhaltend, es mangelte an Begleitung und Führung. Dieses Verständnis gilt es künftig in der Prüferqualifikation stärker zu vermitteln.

Im Anschluss an die Prüfungen wird eine Analyse der Prozesse, der Ergebnisse der Prüfungen und der bisher erreichten Projektziele erfolgen. Die gewonnenen Erkenntnisse werden sowohl in den Reformberatungsprozess der chinesischen Institutionen als auch in die weitere deutsch-chinesische Berufsbildungszusammenarbeit einfließen. ◀

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt Prüfungen im dualen System

MONOGRAFIEN

Gewinnung von ehrenamtlichen Prüfern in der Berufsbildung

STEFAN EKERT, KRISTIN OTTO, JÖRN SOMMER. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin 2011. 108 S. – URL: www.bmbf.de/pub/berufsbildungsforschung_band_elf.pdf (Stand: 09.04.2014)

Die Abnahme der beruflichen Ausbildungsprüfungen durch ehrenamtliche Prüferinnen und Prüfer hat im dualen System eine lange Tradition. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Schwierigkeiten bei der Besetzung von Prüfungsausschüssen gemäß BBiG/HwO hat das BMBF die Studie »Gewinnung von ehrenamtlichen Prüfern in der Berufsbildung« in Auftrag gegeben. Ziel war es, empirisch fundierte Erkenntnisse über Motive, Erfahrungen und Erwartungen des Ehrenamtes zu gewinnen und daraus Empfehlungen abzuleiten, wie geeignete Personen für das ehrenamtliche Engagement in der Berufsbildung gewonnen und bereits aktive Prüfer länger in ihrer Tätigkeit gehalten werden können. Diese Fragestellungen wurden exemplarisch anhand der Situation in sechs Berufen untersucht. Darüber hinaus liefert die Studie Hinweise zur Verbesserung des Prüfungswesens.



Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung

Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf

ECKART SEVERING, REINHOLD WEIß (Hrsg.). Bertelsmann, Bielefeld 2011. 225 S., ISBN 978-3-7639-1143-1

Der dokumentierte Experten-Workshop der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) stellt den

wissenschaftlichen Arbeitsstand und offene Forschungsfragen zu Prüfung und Zertifizierung in der beruflichen Bildung dar. Er soll ein einheitliches Verständnis von Prüfungen und Zertifikaten herstellen, Potenziale und Grenzen moderner Prüfungsmethoden aufzeigen und Reformziele formulieren, die sich mittelfristig erreichen lassen. Ein Schwerpunkt ist dabei die Anerkennung von Kompetenzen und die Vergleichbarkeit im europäischen Rahmen. Die Beiträge beschreiben etablierte und innovative Prüfungsmethoden, geben Einblicke in die Prüfungspraxis und beschreiben Anforderungen an die Gestaltung kompetenzorientierter Prüfungs- und Bewertungsverfahren.

Externen Prüfungsteilnehmern auf der Spur Wie holen jüngere Erwachsene einen Berufsabschluss nach?

DANIEL SCHREIBER, KATRIN GUTSCHOW. BIBB REPORT 20/2013. 8 S. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_BIBBreport_2013_20.pdf (Stand: 09.04.2014)

Für un- und angelernte Erwerbspersonen stellt das Nachholen eines Berufsabschlusses eine zweite Chance auf dem Arbeitsmarkt dar. Die sogenannte Externenprüfung ermöglicht ihnen, an der regulären Abschlussprüfung teilzunehmen. Die Prüfungsteilnahme stellt aus Sicht der Externen eine große Herausforderung dar, da neben praktischen Fähigkeiten auch theoretische Inhalte der Ausbildung geprüft werden. Der Beitrag erläutert, wie sich Externe auf die Abschlussprüfung vorbereiten und welche konkreten Handlungsbedarfe sich daraus ableiten lassen.

Das Prüferhandbuch

Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung

LOTHAR REETZ, CLIVE HEWLETT, u. a. b+r Verlag, Hamburg 2008. 312 S., ISBN 978-3-935815-87-1

Das Handbuch nimmt die grundlegenden Reformen der letzten Jahre auf und stellt gewerkschaftliche Positionen dazu dar. Es begründet, welche Prüfungsinstrumente und -formen besonders geeignet sind, beschreibt u. a. prozessorientierte Abschlussprüfungen und bietet konkrete Hilfestellungen für das Prüfungspersonal und Aufgabenersteller/-innen.

ZEITSCHRIFTENAUFsätze/BEITRäge IN SAMMELBÄNDEN

Lernerfolgskontrollen im Rahmen handlungsorientierter Lehr- und Lernprozesse der kaufmännischen Berufsausbildung

DETLEF SANDMANN. In: Wirtschaft und Erziehung 65 (2013) H. 5, S. 177–182

Handlungsorientierte Lehr- und Lernprozesse in der kaufmännischen Ausbildung ziehen neue Wege im Bereich der Lernerfolgskontrollen einschließlich der Kammerprüfung nach sich. Schriftliche, mündliche und praxisorientierte Formen der Lernerfolgskontrolle müssen so gestaltet werden, dass mit ihnen das Qualifikationsziel der beruflichen Handlungskompetenz erfasst und beurteilt werden kann. Der Beitrag gibt einen Überblick zu den verschiedenen aus schulischer Sicht relevanten Aspekten von Lernerfolgskontrollen.

Ohne Ausbildung erfolgreich zum Berufsabschluss

Eine Analyse potenzieller Einflussfaktoren auf das Bestehen der Externenprüfung

MARGIT EBBINGHAUS, ELISABETH M. KREKEL. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 109 (2013) H. 1, S. 46–66

Die berufliche Teilhabe gestaltet sich für Personen, die ihre beruflichen Kompetenzen nur informell erworben haben, schwierig. Die Externenprüfung eröffnet ihnen die Möglichkeit, ihre erworbenen Kompetenzen durch Teilnahme an der regulären Ausbildungsabschlussprüfung formal anerkennen und zertifizieren zu lassen. Der Beitrag untersucht, welche Faktoren Einfluss auf den Erfolg bei der Externenprüfung haben und inwieweit dabei Parallelen zu Faktoren bestehen, die sich bei Auszubildenden als erfolgsrelevant erwiesen haben.

Kompetenzmessung in der kaufmännischen Berufsausbildung: Zwischen Prozessorientierung und Fachbezug

Eine Analyse der aktuellen Prüfungspraxis

VIOLA KATHARINA KLOTZ, ESTHER WINTHER. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. – (2012) H. 22 – URL: www.bwpat.de/ausgabe22/klotz_winther_bwpat22.pdf (Stand: 09.04.2014)

Kompetenzmodellierungen können zu einer präziseren Bewertung der in Bildungsgängen vermittelten und erworbenen Kompetenzen beitragen. Der Beitrag überprüft die Validität und Reliabilität der kaufmännischen Abschlussprüfungen (IHK) im Prüfungsbereich Geschäftsprozesse, denen eine besondere Relevanz für die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen der Auszubildenden zugemessen werden kann. Die Befunde werden hinsichtlich ihrer praktischen Relevanz diskutiert.

PC-Prüfungen – in der Praxis bewährt

FRIEDHELM RUDORF, BEATE KRAMER. In: BWP 41 (2012) H. 3, S. 34–35 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6874 (Stand: 09.04.2014)

Seit einigen Jahren bahnen sich PCs als Instrumente der individuellen Eignungsfeststellung in den öffentlich-rechtlichen Kammerprüfungen ihren Weg. Im Beitrag werden neben Einsatz und Verbreitung von Online-Prüfungen insbesondere Vorteile, Gestaltungsmöglichkeiten und Entwicklungspotenziale dieser Prüfungsform beschrieben.

**Der »betriebliche Auftrag« als Teil der beruflichen Abschlussprüfung: Erfahrungen eines Ausbilders**

NORBERT RANDOLPH. In: lernen und lehren: Elektrotechnik – Informatik, Metalltechnik 26 (2011) H. 104, S. 168–170 – URL: http://lernenundlehren.de/heft_dl/Heft_104.pdf (Stand: 09.04.2014)

Der Beitrag in dem Themenheft zur Berufszertifizierenden Abschlussprüfung schildert die Erfahrungen eines Ausbilders bei der Durchführung des Betrieblichen Auftrags als Prüfungsteil.

Entwicklung prozessorientierter Prüfungsaufgaben

HANS-JOACHIM MÜLLER, CHRISTIANE REUTER. In: BWP 40 (2011) H. 5, S. 19–22 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6752 (Stand: 09.04.2014)

Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung als Leitprinzipien in der beruflichen Erstausbildung beabsichtigen die Einbindung des Lernens in reale Geschäftsprozesse. Wie können so erworbene Kompetenzen in einer Prüfung adäquat abgebildet werden? Im BIBB-Projekt »Umsetzung prozessorientierter Berufsausbildung in der Textilwirtschaft« wurden Planungshilfen und Prüfungsaufgaben entwickelt und erprobt. Im Beitrag werden das Konzept und die Konstruktion einer prozessorientierten Prüfungsaufgabe vorgestellt.

(Zusammengestellt von Markus Linten und Sabine Prüstel)

Ausbilderinnen und Ausbilder als Akteure der Übergangsgestaltung



URSULA BYLINSKI

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit«
im BIBB

Im Zentrum des BIBB-Forschungsprojekts »Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt«* stand die Frage nach den erforderlichen Kompetenzen für eine gelingende Übergangsgestaltung. Die Befunde zeigen u. a., dass eine multiprofessionelle Zusammenarbeit der beteiligten Fachkräfte für den Aufbau von Bildungsketten von besonderer Bedeutung ist. Der Beitrag stellt die subjektive Sicht der Ausbilder/-innen bezogen auf ihr berufliches Handlungskonzept und Selbstverständnis heraus, um aufzuzeigen, welche Sichtweise sie in die Zusammenarbeit einbringen.

Eine qualitative Studie

Ziel war, ausgehend vom Handlungs- und Anforderungskontext der pädagogischen Fachkräfte, jene Kompetenzen zu ermitteln, die für ein zielgerichtetes pädagogisches Handeln im Übergangsgeschehen erforderlich sind. Exemplarisch wurden vier Gruppen von Fachkräften einbezogen: Lehrer/-innen der allgemein bildenden Schule (Förderschule, Sekundarstufe I) und der beruflichen Schule (schulische Berufsvorbereitung), sozialpädagogische Fachkräfte (Schulsozialarbeit, Bildungsbegleitung) sowie Ausbilder/-innen (Berufsorientierung, -vorbereitung, Berufsausbildung). An acht Standorten wurden Gruppendiskussionen und Einzelinterviews mit 57 Personen durchgeführt, davon waren 15 Betriebsvertreter/-innen: 13 Personen gaben an, als Ausbilder/-in (w=3, m=12) tätig zu sein, zwei Personen befanden sich in leitender Funktion (ausführlich zu Forschungsdesign und -ergebnissen vgl. BYLINSKI 2014).

Ausgehend vom Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 164) war für die Studie grundlegend, dass berufliche Handlungskompetenz von drei Dimensionen geleitet ist: von Wissen, Können und Reflektieren – erst durch ihr Zusammenspiel entsteht professionelle Expertise. Erweitert wurde dieses Konzept, durch deren Einbindung in das regionale Bedingungsgefüge, d.h. in einen gemeinsamen Handlungsrahmen, der für alle vier Gruppen von Fachkräften Bedeutung hat (vgl. Abb.).

Kompetenzen für eine gelingende Übergangsgestaltung

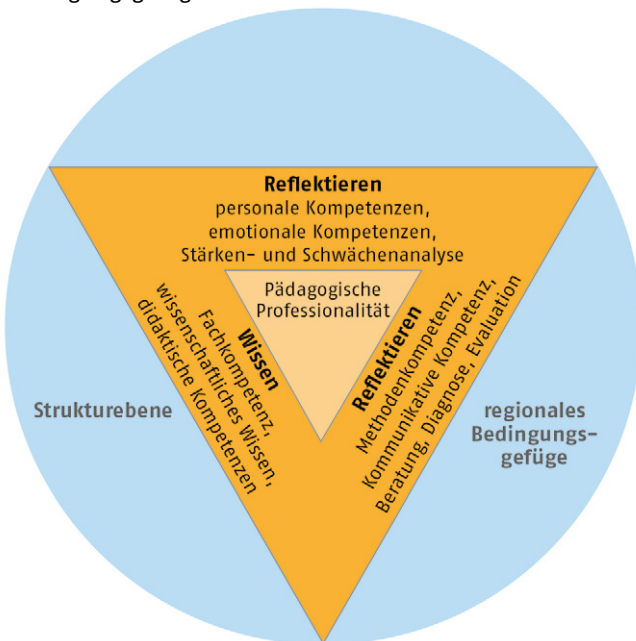
Die Befunde der qualitativen Studie zeigen, dass mit der Übergangsgestaltung eine neue Qualität von Professionalität entstanden ist. Zwei Tätigkeitsbereiche stellen hohe Anforderungen: zum einen die individuelle Begleitung und (Lern-)Unterstützung junger Menschen auf ihrem Weg in den Beruf, die voraussetzt, dass Bildungsabschnitte miteinander verknüpft werden; zum anderen die Vernetzung und Kooperation der Institutionen und Akteure, weil aufgrund der Komplexität des Übergangsgeschehens keine Institution mehr alleine die Anforderungen bewältigen kann. Folgende Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln konnten herausgearbeitet werden:

- Die individuelle Begleitung und Beratung der jungen Menschen erfordert Kompetenzen zur biografieorientierten Berufswegebegleitung; dies beinhaltet, pädagogische Interventionen vom Jugendlichen ausgehend zu konzipieren (Fokus: Individuum). Darüber hinaus sind Kompetenzen zur subjektorientierten Gestaltung von Lernprozessen bzw. -situationen gefordert sowie für pädagogisches Handeln in heterogenen Lerngruppen (Fokus: Gruppe).
- Die multiprofessionelle Zusammenarbeit benötigt Intermediäre Kompetenzen (vgl. WEINBERG 2004), um mit und zwischen den beteiligten Bildungsinstitutionen agieren zu können (Fokus: Netzwerk), sowie Intra- und Intersystemische Verständigungskompetenzen (Fokus: Teamarbeit) zur interdisziplinären Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Institution.

* Vgl. www.bibb.de/bildungspersonal-uebergang (Stand: 26.03.2014)

Abbildung

Dimensionen pädagogischer Professionalität im regionalen Bedingungsgefüge



Nach: ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 165

Durch die Exploration des Tätigkeitsfelds und die inhaltsanalytische Auswertung (vgl. MAYRING 2008) der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews konnten sowohl förderliche Rahmenbedingungen als auch blockierende Faktoren für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit aufgezeigt werden. Die Betrachtung des beruflichen Handlungskonzepts der einzelnen Fachkräfte ist in diesem Kontext von besonderer Relevanz, weil diese subjektive Sicht in die Zusammenarbeit hineingetragen wird und diese wesentlich bestimmt.

Ausbilderinnen und Ausbilder im Übergangsgeschehen

Die in den Einzelinterviews befragten Ausbilder/-innen ($w=1$; $m=7$) waren in der außerschulischen Berufsvorbereitung und in der betrieblichen Berufsausbildung tätig. Ein Ausbilder arbeitete als Werkerzieher in der Berufsvorbereitung bei einer Handwerkskammer, drei Ausbilder im eigenen Handwerksbetrieb (Autohaus, Malerbetrieb, Fleischerei); teilweise wird dort die Ausbildung an ausbildendes Personal delegiert. Eine Ausbilderin und ein Ausbilder waren Ausbildungsleitende in einem größeren Unternehmen (bundesweit tätiges Logistikunternehmen, Stadtwerke/Bäderbetrieb). Ein Befragter bildete im Groß- und Einzelhandel aus, und ein weiterer Ausbilder hatte ehrenamtlich die Aufgabe eines Lehrlingswarts (Friseurinnung) übernommen. Alle Ausbilder/-innen können auf eine mehrjährige Berufserfahrung – auch im Übergangsgeschehen – zurückgreifen.

Netzwerkarbeit: Mehr Transparenz, Abstimmung und Unterstützung

Die Ausbilder/-innen halten Netzwerkarbeit in gleichem Maße wie die anderen Befragten für unverzichtbar, um vor allem (bildungs-)benachteiligte Jugendliche in eine betriebliche Ausbildung zu integrieren. Sie selbst verfolgen mit Netzwerkarbeit zunächst Eigeninteressen: Fachkräfteakquise, Verbesserung von Abstimmungsprozessen und Inanspruchnahme von Unterstützungsstrukturen stehen im Vordergrund. Ihre Netzwerkarbeit bezieht sich in der Regel auf die unmittelbaren Partner der dualen Berufsausbildung: die Kammern, die Innungen, andere ausbildende Betriebe und die Berufsschulen. Bildungsdienstleister spielen dann eine Rolle, wenn sie die sozialpädagogische Betreuung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf oder auch Teilaufgaben der Ausbildung übernehmen. Die Netzwerkarbeit scheint weniger systematisch und strukturiert zu sein – häufig wird auch von »Beziehungen« gesprochen, die die Absprachen untereinander erleichtern. Dabei geht jede Institution ihren Weg, mit seiner jeweils eigenen Zielsetzung – ein abgestimmtes gemeinsames Handeln kommt seltener vor: »Ich sehe das so, dass die Gewerbeschule eher ihren Weg geht und dass der Betrieb genauso seinen Weg hat. Ja, ich will nicht gegeneinander sagen, aber jeder geht halt nebeneinander und nicht zusammen oder wenig zusammen.« (GD-HL-AB-m-355-357). Anlass für die eher bilaterale Zusammenarbeit ist meist eine konkrete Problemsituation mit einem Jugendlichen, bspw. wenn Regelverstöße auftreten. Von einem Netzwerk erwarten sich die Ausbilder/-innen mehr Informationen über Unterstützungsmöglichkeiten, um die regionale Zusammenarbeit zu intensivieren und Entlastung zu erfahren. Einer kommunalen Koordinierung wird die Aufgabe übertragen, die verschiedenen Akteure zusammenzubringen und Aktivitäten zu steuern.

Berufliches Handlungskonzept und Selbstverständnis

Der Blick auf das Selbstverständnis des Ausbildungspersonals verdeutlicht die Beweggründe für den Aufbau von Kooperation und ihre Perspektive, die sie in die Zusammenarbeit einbringen.

Betrieb und Beruf prägen pädagogisches Handeln

Das pädagogische Handeln der Ausbilder/-innen steht deutlich in einem betrieblichen Bezugsrahmen und ist auf den jeweiligen Beruf bezogen, in dem sie ausbilden. Mit der Aufnahme einer Berufsausbildung sehen sie die Jugendlichen »auf dem richtigen Weg«, und im Sinne einer beruflichen Sozialisation (vgl. LEMPERT 2009) ist damit auch ihre

Persönlichkeitsförderung eingeschlossen. Als persönlichen Erfolg bewerten sie, wenn »[...] aus diesem Auszubildenden nachher ein Fachmann wird.« (EI-HL-AB-m-97). Mit dieser Einstellung wird die Entwicklung einer Berufsidentität als Bestätigung der eigenen Arbeit bewertet.

Obwohl die Wirtschaftlichkeit des Betriebs im Vordergrund steht, wird besonderer Wert auf eine qualitativ gute Ausbildung gelegt, weil dies mit einer Außenwirkung versehen ist, die zu einem positiven Image des Betriebs beiträgt: »Also, wir wollen auch als Stadtwerke nicht unbedingt als schlechter Ausbildungsbetrieb dastehen.« (EI-LKL-AB-m-294). Zufriedenheit der Ausbilder/-innen besteht dann, wenn die Qualität der Ausbildung außerhalb des eigenen Betriebs geschätzt wird – sie selbst tragen dafür die Verantwortung: »Ja, der hat 'ne Ausbildung, der hat bei XY gelernt, das ist ein ›Guter‹.« (EI-HL-AB-m-97).

Betrieb und Arbeitswelt werden vom Ausbildungspersonal als »Kontrastprogramm« zur Schulwelt betrachtet. Die Berufsausbildung setzen sie mit »einem Schritt ins Leben« gleich und betrachten das Lernen im betrieblichen Kontext als Vorteil für Jugendliche: »Und sicherlich ist unsere Richtung dann härter als Schule. Auch wenn wir die ein bisschen mit Samthandschuhen anfassen – die ersten zwei, drei Tage, aber dann versuchen wir doch, denen schon mal klarzumachen, wie so Arbeitsleben tickt. Was ich sehr wichtig finde.« (EI-HH-AB-m-18). Als Ausbilder/-innen möchten sie auch Grenzen setzen und den Jugendlichen mit der Berufsausbildung Orientierung geben.

Engagement in der Berufsorientierung und die Sicht auf die Jugendlichen

Aufgrund zurückgehender Bewerberzahlen sind Betriebe an der Durchführung von Praktika interessiert – sie dienen der Akquise und vermitteln einen direkten Eindruck vom potenziellen Auszubildenden. Schon bei der Auswahl von Praktikantinnen und Praktikanten ist für die Ausbilder/-innen die Einstellung der Jugendlichen zur Praktikumsstelle ausschlaggebend: »Also die sehr spät kommen und wo man merkt, die suchen nur einfach 'ne Aufbewahrungsstelle, [...] wir wollen lieber denen 'ne Chance geben, die es auch wirklich ernst meinen.« (EI-LKL-AB-m-60). Spezifische Vorkenntnisse und berufliche Erfahrungen werden besonders geschätzt, so werden berufsbezogene Ferienarbeiten oder bereits absolvierte Kurse als Berufsaspiration gewertet.

Die Sicht auf die Jugendlichen ist vielfach durch Negativbeschreibungen gekennzeichnet, und schulische Voraussetzungen werden als nicht ausreichend für eine Berufsausbildung betrachtet. Gleichwohl fragen die Ausbilder/-innen nach Ursachen und möchten mehr Wissen erwerben, um Verhaltensweisen besser verstehen zu können. Sie haben Fragen zur Lebenswelt der Jugendlichen, zu ihren Gepflogenheiten, Einstellungen, Wünschen und

Problemen: »Was sind das hier für Kids [...], warum haben die Basecaps hintenrum, warum haben die Stöpsel in den Ohren?« (EI-HH-AB-m-199).

Auszubildende sollen in die Betriebskultur und zum Betriebsklima passen

Die Ausbilder/-innen stellen heraus, dass die Betriebe durchaus bereit sind, Jugendliche mit Förderbedarf einzustellen, betonen aber, dass dazu Überzeugungsarbeit bei der Kundschaft und den Gesellinnen bzw. Gesellen erforderlich sei; teilweise werde den Jugendlichen mit Vorbehalten begegnet: »Es gibt aber auch Kunden und auch gerade unter den betuchten, hochwertigen, wo ja auch unsere Zielgruppe drinsteckt, die auch ankommen teilweise und sagen ›Passen Sie mal auf, [...], ich möchte aber keinen Lehrling haben‹.« (EI-HL-AB-m-4). Nicht nur die gute organisatorische Einbindung in den Betriebsablauf ist bei der Einstellung von Auszubildenden von Bedeutung – sie müssen in die Betriebskultur und in das Betriebsklima passen: »Der Erfolg, zumindest unserer Firma, ist 100 Prozent abhängig vom Betriebsklima. Und in dieses Betriebsklima, da gehört der Auszubildende mit rein. Das ist eine Mannschaft. Und da ist halt ein Geben und ein Nehmen mit an der Tagesordnung.« (EI-HL-AB-m-16). Damit wird die Erziehungsaufgabe herausgestellt: die Jugendlichen mit den Gepflogenheiten des Betriebs vertraut zu machen, ihnen Werte sowie kommunikative Regeln zu vermitteln.

Persönliche Erfahrungen und Eigenschaften prägen pädagogisches Handeln

Die Ausbilder/-innen benennen spezifische Persönlichkeitseigenschaften als grundlegend für ihre Tätigkeit: bspw. Charisma, Menschenkenntnis und Talent. Eigene biografische Erfahrungen schätzen sie als gewinnbringend für ihre Arbeit ein und vergleichen teilweise die Verhaltensweisen der Jugendlichen mit den eigenen: »Na gut, in der Schule war ich auch nicht gerade der Beste. Und darum hab ich auch so'n gutes Verständnis für die [...]. Weil ich halt auch selbst das erlebt habe.« (EI-LKL-AB-m-250). Auf der Suche nach Erklärungen greifen sie in ihrem pädagogischen Handeln auf ihr Erfahrungswissen und auf subjektive Theorien zurück, die ihnen dazu verhelfen, Verhaltensweisen nachvollziehen zu können. D.h. sie tragen ihre eigenen biografischen Erfahrungen in die pädagogische Situation hinein und übertragen sie auf die Jugendlichen.

Barrieren in der multiprofessionellen Zusammenarbeit

Die Analyse der unterschiedlichen Handlungskonzepte der vier Gruppen von Fachkräften verweist auf Barrieren, die

zwischen Berufskulturen und den Institutionen bestehen. Berufskulturen zeichnen sich aus durch spezifische Wahrnehmungsweisen und Persönlichkeitsprägungen der Personen, die in diesem Beruf arbeiten (vgl. TERHART 1996, S. 452 ff.) und werden sowohl von der gesellschaftlichen Ebene beeinflusst als auch von den Individuen reproduziert. Die Institutionen repräsentieren für die Befragten weitgehend abgeschlossene Systeme mit einer eigenen Kultur und eigenen Kommunikationsregeln; so nehmen die Ausbilder/-innen Schule als eigenes Milieu mit einem starren Regelsystem wahr.

Erschwert wird die Zusammenarbeit auch über einen ungleichen Status der Kooperationspartner. Betriebe haben die »Definitionsmacht« und entscheiden bspw. auch über den Erfolg der anderen. So beschreibt eine Sozialpädagogin ihre Abhängigkeit von der Einstellungspraxis der Betriebe: »Es ist schwierig, wir haben natürlich einen offiziellen Auftrag, der heißt Vermittlung in Ausbildung. [...] an den Zahlen wird unser Erfolg gemessen.« (EI-F-SP-w-84). Darüber hinaus wirkt sich blockierend aus, dass eine Bewertung der jeweils anderen Fachkräfte aus der eigenen Werteorientierung heraus erfolgt. Dem anderen wird damit wenig Raum gegeben, sich in die Kooperation einzubringen. Insbesondere beim Ausbildungspersonal werden Hierarchisierungen und Rollenzuweisungen deutlich. Die größte Akzeptanz erfahren diejenigen, die einen berufspraktischen Hintergrund mitbringen: »Die älteren Berufsschullehrer [...]. Die haben auch wieder zweiten Bildungsweg. Das sind die besten Berufsschullehrer.« (EI-HH-AB-m-207). Die sozialpädagogischen Fachkräfte erhalten dann die meiste Anerkennung, wenn sie die notwendige Unterstützung bieten und eine Berufsausbildung aufweisen können.

(Selbst-)Reflexivität als bedeutende Dimension pädagogischer Professionalität

Sowohl die Ausbilder/-innen als die anderen befragten Fachkräfte bestätigen, dass alle drei Dimensionen Wissen, Können und Reflektieren für sie bedeutsam sind. Allerdings wird der Erwerb von Kompetenzen ganz überwiegend mit der Aneignung von (Fach-)Wissen verbunden. Es bleibt die Frage, wie personenbezogene Kompetenzen erworben werden können. Insbesondere bei den Ausbilderinnen und Ausbildern kommt ein eher instrumentelles Verständnis von Pädagogik zum Ausdruck. Sie greifen in ihrem Handeln auf ihr Erfahrungswissen und auf subjektive Theorien zurück, die für sie als »individuelle Überzeugungen« (vgl. MÜLLER/SULIMMA 2008, S. 1) eine handlungsleitende Funktion haben. Aktuelle Studien bestätigen, dass diese Überzeugungen einen großen Einfluss auf professionelles Handeln ausüben (vgl. MOSER u.a. 2012) und eine erfolgreiche Professionalisierung vor allem die Verknüpfung von Einstellung, Wissen und Handeln erfordert (vgl. DÖBERT/

WEISHAUPT 2013, S. 8). Die Befunde des BIBB-Forschungsprojekts bestätigen dies, auch in Bezug auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Daher scheint es notwendig, im Professionalisierungsprozess Wissen zu erwerben, Können herauszubilden, Reflektieren als Querschnittsdimension zu behandeln sowie eine Haltung und Einstellung der pädagogischen Fachkräfte als grundlegende Dimension für pädagogisches Handeln herauszubilden.

Die Befunde zeigen, dass neue Formen multiprofessioneller Zusammenarbeit entwickelt werden müssen, damit Kooperation gelingen kann. So könnte Kooperation eine Strategie zur Professionalisierung sein (vgl. BERKEMEYER u.a. 2011, S. 225 ff.) und professionen- und institutionenübergreifende Fortbildungssettings, Gelegenheitsräume schaffen, die eine Annäherung unterschiedlicher Perspektiven (Berufskulturen, Institutionensicht etc.) ermöglichen. Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen wären zu konzipieren, die in betriebliche Strukturen eingepasst sind und zusammen mit Kooperationspartnern (bspw. zur Berufseinstiegsbegleitung oder Übergangskoaching) umgesetzt werden. Durch die als konstruktiv und unterstützend erlebte Zusammenarbeit könnte das Ausbildungspersonal noch stärker zu einem aktiven Akteur der Übergangsgestaltung und zum festen Bestandteil einer Bildungskette werden. ◀

Literatur

ARNOLD, R.; GÓMEZ TUTOR, C.: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg 2007

BERKEMEYER, N. u. a.: Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) 57, S. 225–247

BYLINSKI, U.: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld 2014

DÖBERT, H.; WEISHAUPT, H.: Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster 2013

LEMPERT, W.: Berufliche Sozialisation: Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Hohengehren 2009

MAYRING, PH.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2008

MOSER, V. u. a.: Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In: SEITZ, S. u. a. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Kempten 2012, S. 228–234

MÜLLER, S.; SULIMMA, M.: Überzeugungen zu Wissen und Lernen als Merkmal beruflicher Lehr-Lernprozesse. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. bwp@ Nr. 14. 2008

TERHART, E.: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE, A.; HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996, S. 448–471

WEINBERG, J.: Regionale Lernkulturen, intermediäre Tätigkeiten und Kompetenzentwicklung. In: BRÖDEL, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004, S. 205–231

Wie können Lernerfolge sichtbar gemacht werden und was sind sie wert?



JULIANA SCHLICHT

Dr., wiss. Mitarbeiterin am Institut für
Wirtschaftspädagogik der Universität Leipzig

Mit der zunehmenden Outcome-Orientierung im Bildungssystem rücken auch der Wert von Weiterbildung und damit Methoden und Verfahren ins Zentrum der Diskussion, die es ermöglichen, Lernerfolge zu messen und zu bewerten. Im Beitrag wird erörtert, wie Lernerfolgsanalysen konzipiert werden können und welche Messmethoden und Instrumente im Weiterbildungskontext dafür praktikabel sind. Abschließend folgt ein Ausblick auf die ökonomische Bewertung von Lernerfolgen.

Projektkontext

Lernerfolgsmessungen im Weiterbildungsbereich sind mit erheblichen methodischen Herausforderungen verbunden. Im Beitrag wird ein Ansatz vorgestellt, mit dessen Hilfe berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Motivation und Einstellungen im Zeitverlauf evaluiert werden können. Die Methodik wurde im Kontext eines Projektes bei der Bundeswehr entwickelt und erprobt; sie ist durchaus auf weitere Bereiche der beruflichen Weiterbildung übertragbar. Es ging darum, am Beispiel eines Lehrgangs für Personalstabsoffiziere empirisch gesicherte Aussagen zu pädagogischen und ökonomischen Effekten von Fernausbildung (dem tutoriell begleiteten, mediengestützten Lernen am Arbeitsplatz) zu treffen (vgl. ausführlich SCHLICHT 2012). In diesem Beitrag wird vor allem der pädagogische Untersuchungsansatz skizziert.

Erläuterung des Lernerfolgsmodells

Ausgehend von einem umfassenden Verständnis beruflicher Handlungskompetenz (vgl. WINTHER/KLOTZ 2014, S. 11) sind Lernerfolgsanalysen so anzulegen, dass sie nicht nur auf kognitive, sondern auch auf motivationale (einschließlich volitionale und emotionale) sowie psychomotorische Gesichtspunkte des individuellen Handelns im Arbeits- und Berufsleben zu richten sind.

Berufliche Tätigkeiten und Handlungen sind allerdings vielfach differenziert und spezifisch. Zudem sind die Teilnehmergruppen von Weiterbildungsmaßnahmen hinsichtlich Alter und individueller beruflicher Erfahrungen meist heterogen. Daher wird für eine Lernerfolgsanalyse aus heuristischen Gründen stets ein Modell benötigt, mit dessen Hilfe die Wirkungszusammenhänge zwischen den einzelnen Komponenten des Lernerfolgs dargestellt und in

Bezug auf definierte Zielstellungen operationalisiert werden können. Abbildung 1 zeigt das Modell, das im Rahmen des Projekts genutzt wurde.

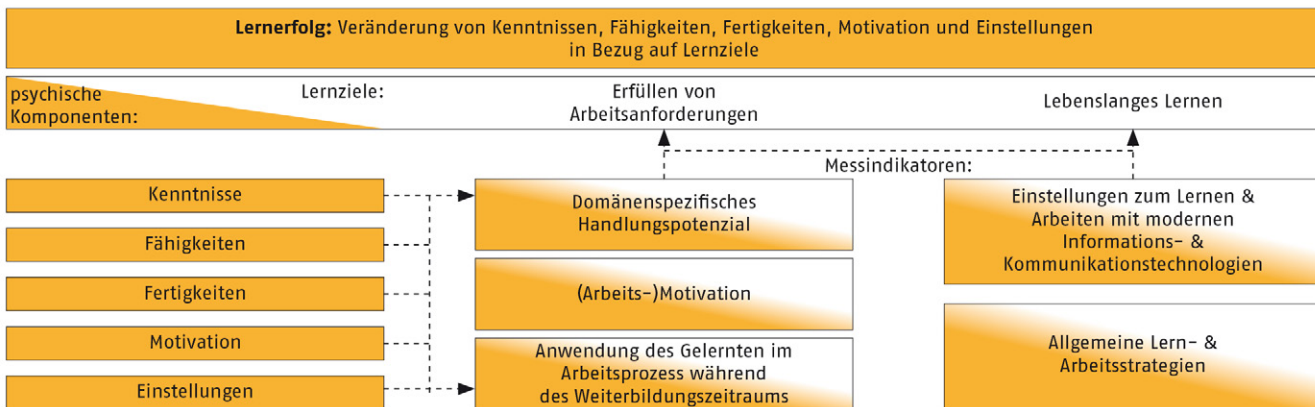
Lernerfolgsbegriff und Komponenten

Den Ausgangspunkt für die Analyse des Lernerfolgs bildet ein psychologisch fundiertes Begriffsverständnis. »Lernerfolg« beschreibt demnach ein mehrdimensionales Phänomen und bezeichnet eine Veränderung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie von Motivation und Einstellungen in Bezug auf vorgegebene Ziele (vgl. FRIEDE 2006, S. 348). Im untersuchten Lehrgang geht es darum, dass die Teilnehmenden zum einen in der Lage und bereit sind, die Arbeitsanforderungen als Personalstabsoffizier zu erfüllen. Zum anderen sollen sie fähig und motiviert sein, sich als Berufssoldat selbstständig weiterzubilden bzw. lebenslang zu lernen.

Kenntnisse sind im Allgemeinen kognitive Dispositionen, die das domänenspezifische Wissen einer Person umfassen. ACHTENHAGEN/BAETHGE (2007, S. 56) empfehlen, bei der Analyse beruflichen Lernens zwischen dem deklarativen Wissen (d.h. dem Wissen über Begriffe, Zustände, Ereignisse und gesetzmäßige Zusammenhänge), dem prozeduralen Wissen (d.h. Wissen über Methoden und Techniken der Aufgaben- und Problemlösung) sowie dem strategischen Wissen (d.h. dem Wissen über Handlungskonsequenzen) zu unterscheiden.

Fähigkeiten und Fertigkeiten sind eng verknüpft mit den Kenntnissen einer Person. Beide Konzepte beschreiben Handlungspläne, die sich auf kognitive, sensomotorische, metakognitive und soziale Prozesse beziehen, z.B.

Abbildung 1
Strukturmodell zur Lernerfolgsanalyse



Quelle: SCHLICHT 2012, S. 100

das Erkennen und Denken, das Koordinieren körperlicher Bewegungsabläufe und die soziale Interaktion sowie die Reflexion eigener Handlungsstrategien. Sie unterscheiden sich aber hinsichtlich Stabilität und Automatisierungsgrad. Fertigkeiten sind »routinisierte Denk- und Handlungsvollzüge (mit automatisierten Komponenten)« (vgl. KLAUSER 1999, S. 311). Fähigkeiten sind Denk- und Handlungsvollzüge, die weniger stabil sind und das Bewusstsein in höherem Maße beanspruchen als Fertigkeiten. Fähigkeiten können durch Übung zu Fertigkeiten weiterentwickelt werden.

Motivation umfasst willens- bzw. absichtsbezogene sowie emotionale Prozesse der Handlungsregulation. In der Motivationsforschung wird zwischen verschiedenen Ausprägungen handlungsleitender Motivation unterschieden (vgl. RHEINBERG 2004): Der Vollzug von Handlungen kann demnach von einer extrinsischen und/oder einer intrinsischen Motivation beeinflusst werden, deren Ausprägung jeweils im Zusammenspiel von situationsgebundenen motivationalen Orientierungen (z. B. situatives Interesse) und überdauernden motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Motiven) entsteht.

Einstellungen sind kognitive Repräsentationen von überdauernden gegenstands- und situationsbezogenen Werthaltungen bzw. von personengebundenen Zielen und Motiven (vgl. BLISKY 2005, S. 301).

Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motivation und Einstellungen sind keine fertigen Lernprodukte und im Sinne »richtiger« und »falscher« Aufgaben- und Problemlösungen erfassbar, sondern als im Lernprozess veränderbare Phänomene zu betrachten. Sie besitzen einen dispositionalen Charakter und stellen das Handlungspotenzial einer Person dar, das es ihr ermöglicht, Aufgaben in einem bestimmten Kontext zu bewältigen.

Lernerfolge richten sich nicht nur auf die Veränderung von Dispositionen, sondern auch auf deren Umsetzung in kon-

kreten, situationspezifischen Tätigkeiten und das Erfüllen spezifischer Handlungsanforderungen. Die methodische Herausforderung besteht darin, die Lernerfolgskomponenten mit mehr als einem Lernziel in Bezug zu setzen und mehrdimensional zu messen. Im Projekt werden zum einen Veränderungen von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie von Motivation und Einstellungen in Bezug auf *Arbeitsanforderungen* untersucht. Zum anderen werden Veränderungen in Bezug auf *lebenslanges Lernen* analysiert. Beide Lernerfolgsdimensionen begründen ein Wechselwirkungsgefüge, das insgesamt das Handeln der Teilnehmenden bestimmt.

Messindikatoren

In der vorliegenden Untersuchung werden Lernerfolge anhand von fünf Indikatoren erhoben:

1. *Domänenspezifisches Handlungspotenzial (DH)* bezieht sich auf das kognitive und psychomotorische Vermögen der Lernenden, spezifische Problem- und Aufgabenstellungen im aktuellen und potenziellen Tätigkeitsbereich selbstständig und erfolgreich auszuführen. Für die berufliche Tätigkeit im Bereich des militärischen Personalmanagements ist neben dem fachspezifischen Wissen und Können ein motivierter und fachgerechter Umgang mit digitalen Medien von besonderer Bedeutung.
2. *Einstellungen zum Lernen und Arbeiten mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien (ELuK)* bezieht sich auf überdauernde motivationale Ausprägungen, insbesondere Motive, Werthaltungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf den Umgang mit digitalen Medien.
3. *(Arbeits-)Motivation (Mot)* umfasst die intrinsische und extrinsische Motivation sowie die Selbstwirksamkeitserwartung der Lernenden im Hinblick auf die aktuelle und potenzielle berufliche Tätigkeit.
4. *Allgemeine Lern- und Arbeitsstrategien (LAS)* richtet sich

zum einen auf metakognitive Strategien zur Planung, Selbstüberwachung und Regulation des Denkens und Handelns. Zum anderen umfasst er ressourcenbezogene Strategien zur Organisation von Lern- und Arbeitsprozessen, insbesondere mit Bezug zu externen Ressourcen (z.B. Kollegen, Informationsquellen, Arbeitsumgebung) und internen Ressourcen, (z.B. Anstrengung, Zeitmanagement) (vgl. WILD/SCHIEFELE/WINTELER 1992).

5. *Anwendung des Gelernten im Arbeitsprozess während des Weiterbildungszeitraums (AwM)* erfasst das selbstbeobachtete Handeln der Lernenden und beschreibt das Vermögen, mithilfe der erlernten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bereits während der Maßnahme spezifische Problem- und Aufgabenstellungen im aktuellen Tätigkeitsbereich zu lösen.

Während die vier Indikatoren *DH*, *EluK*, *Mot* und *LAS* die Veränderung der Handlungsdispositionen der Lernenden beschreiben und als Prognosewerte für das künftige Handeln fungieren, wird mit dem Indikator *AwM* die Konkretisierung der Dispositionen im gegenwärtigen Handeln erfasst.

Methoden und Instrumente zur Analyse des Lernerfolgs

Nach ACHTENHAGEN/BAETHGE (2007, S. 61) können Lernerfolge grundsätzlich auf der Grundlage interner Bedingungen (im Sinne von Handlungsdispositionen) und/oder externer Tätigkeiten erhoben werden: (1) durch Erfassung und Bewertung individueller, nicht-beobachtbarer interner Bedingungen mithilfe von standardisierten Tests und (2) durch Beobachtung und Bewertung von Problemlöseaktivitäten bzw. der Leistung am Arbeitsplatz. Im Projekt werden beide Ansätze verfolgt (vgl. Abb. 2). Auf Grundlage der Ergebnisse der Voruntersuchung und unter Verwendung erprobter Messinstrumente werden anschließend Fragebögen für die Hauptuntersuchung entwickelt.

Die Lernerfolgsmessung beruht auf Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden (n=20): Dafür werden die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Motivation und Einstellungen zu zwei Messzeitpunkten mit Hilfe standardisierter Tests erfasst. Über die Selbsteinschätzungen hinaus fließen in die Analyse des Lernerfolgs Fremdbeurteilungsergebnisse zur Leistung der Lernenden am Arbeitsplatz durch ihre Vorgesetzten ein. Die Ergebnisse der Vorgesetztenbeurteilungen werden zur Validierung der Selbsteinschätzungen herangezogen. Sie werden aus folgenden Überlegungen jedoch nicht unmittelbar in die pädagogische Bewertung des Lernerfolgs einbezogen:

Empirische Studien zeigen, dass Vorgesetztenbeurteilungen im Vergleich zu Selbstbeurteilungen vielfach eine höhere Streuung aufweisen, weniger differenziert sind und eine höhere Retest-Stabilität besitzen (vgl. MOSER 1999),

Abbildung 2

Untersuchungsdesign

a) Voruntersuchung: Dokumentenanalyse und schriftliche Expertenbefragung zur Identifikation typischer beruflicher Aufgabenfelder, Tätigkeiten und notwendiger Handlungsdispositionen (standardisierter Fragebogen, n=21)

b) Hauptuntersuchung: Schriftliche Befragung der Lernenden (standardisierter Fragebogen, Selbsteinschätzung zu Beginn und zum Ende der Maßnahme, n=20)

Messansatz	Indikatoren	Itemzahl	Reliabilität (Cronbach α)
Erfassung und Bewertung individueller, nicht-beobachtbarer interner Bedingungen (Handlungsdispositionen)	Domänenspezifisches Handlungspotenzial <i>DH</i>	9	.933
	(Arbeits-)Motivation <i>Mot</i>	7	.734
	Allgemeine Lern- und Arbeitsstrategien <i>LAS</i>	17	.821
	Einstellungen zum Lernen und Arbeiten mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien <i>EluK</i>	10	.791
Beobachtung und Bewertung der Leistung am Arbeitsplatz	Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz während des Weiterbildungszeitraums <i>AwM</i>	3	.683

c) Validierung der Selbsteinschätzungen: Schriftliche Befragung der Vorgesetzten (standardisierter Fragebogen, Fremdbeurteilung zu Beginn und acht Wochen nach der Maßnahme, n=18)

Messansatz	Indikator	Itemzahl	Reliabilität (Cronbach α)
Beobachtung und Bewertung der Leistung am Arbeitsplatz	Beobachtetes Verhalten am Arbeitsplatz <i>BV</i>	9	.793

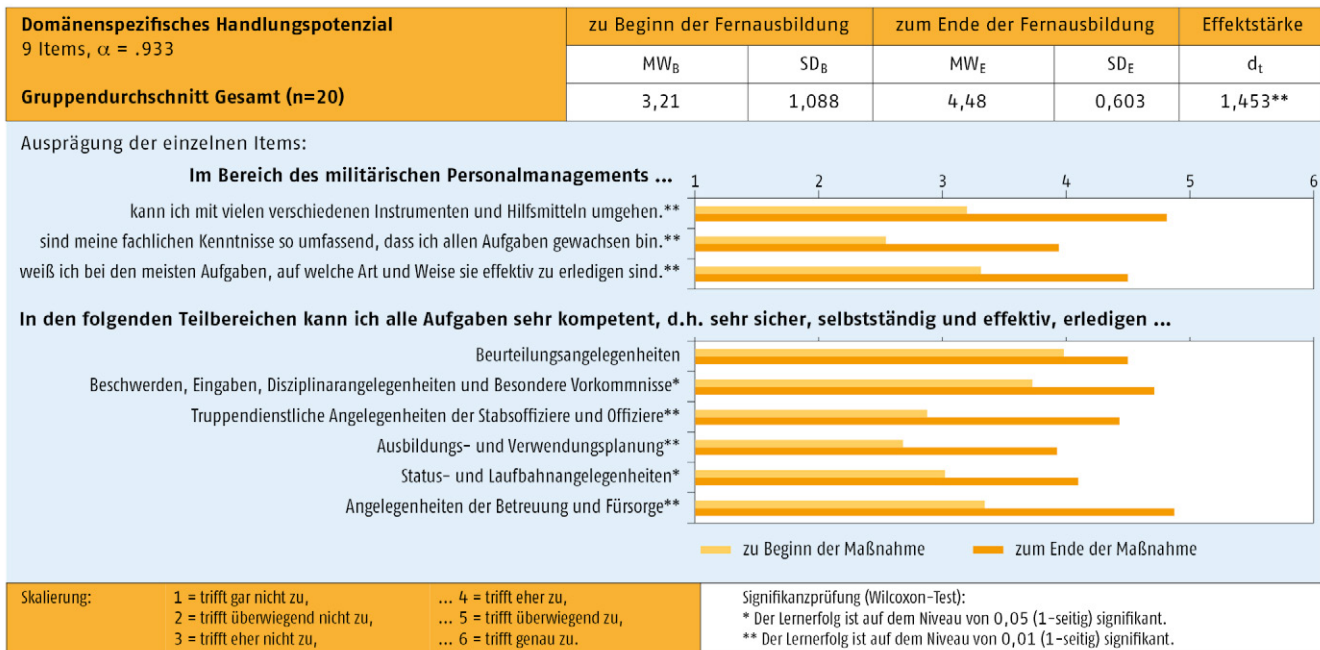
d.h. Merkmalsveränderungen werden weniger stark berücksichtigt. Darüber hinaus erfassen Leistungsbeobachtungen am Arbeitsplatz und Fremdbeurteilungen durch Vorgesetzte regelmäßig nur einen Teil des Lernerfolgs (vgl. ACHTENHAGEN/BAETHGE 2007, S.62). Demgegenüber stellen standardisierte Selbstbeurteilungstests zu Handlungsdispositionen im Allgemeinen eine zuverlässige und valide sowie praktikable Vorgehensweise zur Analyse des Lernerfolgs dar. Neben arbeitsanforderungsbezogenen Komponenten können auch für das lebenslange Lernen relevante Persönlichkeitsmerkmale berücksichtigt werden. Das folgende Testbeispiel soll die Methodik der Lernerfolgsanalyse veranschaulichen.

Testbeispiel

Abbildung 3 zeigt einen Auszug aus dem Instrumentarium und den Ergebnissen der Studie.

Hier geht es um die Selbsteinschätzung der Fernausbildungsteilnehmer/-innen zum *domänenspezifischen Handlungspotenzial*. In der Studie wird eine sechsstufige Skala genutzt, auf der sich die Lernenden zu Beginn und zum Ende der Maßnahme selbst einschätzen müssen. In der Abbildung sind zum einen die Mittelwerte (MW) und die Standardabweichungen (SD) der Gesamtskala sowie die Ausprägungen der Einzelitems zu beiden Messzeitpunkten abgebildet. Zum anderen wird die Effektstärke ($d_t = 1,443$) ausgewiesen. Sie gibt an, dass sich das domänenspezifische Handlungspotenzial der Teilnehmenden um durchschnittlich 1,433 Skaleneinheiten verbessert hat. Die statistischen Ergebnisse des Wilcoxon-Tests zeigen, dass die

Abbildung 3
Selbsteinschätzung der Fernausbildungsteilnehmer/-innen (Auszug)



gemessenen Veränderungen signifikant sind. Das trifft sowohl auf die Gesamtskala als auch auf die überwiegende Zahl der Einzelitems zu. Bei den anderen Messindikatoren wird in ähnlicher Weise vorgegangen. Mithilfe der gewählten Methoden und Instrumente konnten im untersuchten Lehrgang zudem signifikante Lernerfolge in Bezug auf *ELuK* und *AwM* sichtbar gemacht werden.

Ökonomischer Wert von Lernerfolgen

Lernerfolge haben nicht nur einen pädagogischen, sondern auch einen ökonomischen Wert. Das bedeutet, nicht-monetäre Lernerfolge schlagen sich auch in finanziellen Kategorien (z.B. Kosten) nieder. Um den ökonomischen Wert der Lernerfolge zu bestimmen, die im untersuchten Lehrgang erzielt wurden, werden in der Studie drei bildungsökonomische Verfahren angewandt (vgl. SCHLICHT 2012):

1. Die Veränderung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie von Motivation und Einstellungen wird in hohem Maße von der Qualität der Lehr-Lern-Prozesse und der Lernumgebung bestimmt. Qualität hat ihren Preis. Dieser wird in der Studie kostenbasiert mithilfe der Prozesskostenrechnung kalkuliert. Kosten entstehen zum Beispiel für Ausbildungspersonal, Seminarräume, Lehrmaterial und Zeitaufwand. Die Summe der Kosten bildet den Preis.
2. Das Handlungspotenzial und die Leistung der Beschäftigten werden im Sinne betrieblicher Humanressourcen monetär bewertet. Dabei wird finanziell kalkuliert, wie die berufliche Weiterbildung auf die Effektivität künftiger Arbeitsleistung und das lebenslange Lernen wirkt.

3. Die Einstellung gegenüber Weiterbildungsveranstaltungen werden in der Ökonomie zudem über das Konzept »Zahlungsbereitschaft« gemessen. Dabei geht es um den Preis, den Beschäftigte für Weiterbildung zu zahlen bereit sind, um Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für ihren Berufsalltag zu erwerben. ◀

Literatur

ACHTENHAGEN, F.; BAETHGE, M.: Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2007) 8, S. 51-70

BLISKY, W.: Werte und Werthaltungen. Values and Value Orientations. In: WEBER, H.; RAMM-SAYER, T. (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Göttingen 2005, S. 298-304

FRIEDE, C.: Lernerfolgskontrolle. In: KAISER, F.-J.; PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn 2006, S. 347-350

KLAUSER, F.: Fertigkeitentwicklung – eine didaktisch-methodische Leitidee zur Ausgestaltung und Umsetzung lernfeldstrukturierter Curricula. In: HUISINGA, R.; LISOP, R.; SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M. 1999, S. 303-328

MOSER, K.: Selbstbeurteilung beruflicher Leistung: Überblick und offene Fragen. In: Psychologische Rundschau 50 (1999) 1, S. 14-25

RHEINBERG, F.: Motivationsdiagnostik. Göttingen 2004

SCHLICHT, J.: Kosten-Nutzen Analyse von beruflicher Weiterbildung: Untersuchungen zur Wirtschaftlichkeit und pädagogischen Wirksamkeit. Wiesbaden 2012

WILD, K.-P.; SCHIEFELE, U.; WINTELER, A.: LIST – Ein Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien im Studium. In: KRAPP, A. (Hrsg.): Arbeiten zur empirischen Pädagogik und pädagogischen Psychologie, Bd. 0. Neuberg 1992

WINTHER, E.; KLOTZ, V.: Spezifika der beruflichen Kompetenzdiagnostik – Inhalte und Methodologie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2014) Sonderheft 22, S. 9-32

Ausbildung nach deutschem Vorbild – Fachinformatiker/-in auf Erfolgskurs in der Slowakei

MARTIN DŽBOR

Leiter Strategieentwicklung, T-Systems
Slovakia, Košice, Slowakei

CORINNA GRAFE

Beraterin Duale Ausbildung, T-Systems
Slovakia, Košice, Slowakei

Bei der T-Systems Slovakia im ostslowakischen Košice sind 30 Auszubildende im September 2013 in eine dreijährige duale Ausbildung Fachinformatiker/-in Fachrichtung Systemintegration (FISI) nach deutschem Vorbild gestartet. Im Sommer 2016 werden sie zu den ersten gehören, die einen slowakisch-deutschen Doppelabschluss erwerben. Im Beitrag werden das Konzept, erste Umsetzungserfahrungen und weitere Perspektiven skizziert.

Ausgangslage und Ziele

In der Slowakei besteht derzeit ein relativ hoher Bedarf an Fachkräften im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie. In der Ostslowakei gibt es allein rund 6.500 IT-Spezialisten. Nach Prognosen des IT-Verbands der Slowakei kann sich die Anzahl der Arbeitsplätze in der östlichen Region der Slowakei in den nächsten fünf Jahren auf 10.000 erhöhen (vgl. DŽBOR/KUCHÁR/KRIŠŤINOVÁ 2013, S. 18f.). Diese Entwicklung erfordert Veränderungen im Personalmanagement: Unternehmen müssen nicht nur mit Universitäten, sondern auch enger mit Fach- und Berufsschulen zusammenarbeiten, um langfristig den Bedarf an gut ausgebildeten IT-Fachleuten decken zu können. Traditionell findet die berufliche Ausbildung in der Slowakei primär theoretisch statt. 80 Prozent der Schulabgänger/-innen besuchen nach ihrem Abschluss eine Universität. Unternehmen müssen neue Mitarbeiter/-innen oft für mehr als zwei bis drei Monate schulen, um die Grundkompetenzen zu stärken bzw. zu entwickeln.

Duales Ausbildungsmodell nach deutschem Vorbild

Die T-Systems Slovakia (vgl. Kasten) nutzt in ihrem Pilotprojekt die Vorteile des deutschen dualen Ausbildungsmodells. Im Jahr 2012 übernahm sie eine führende Rolle bei der Einführung einer stärker praktisch fokussierten Form

der Berufsvorbereitung. Im April 2013 kam diese Initiative zu ersten Ergebnissen.

Innerhalb weniger Monate gelang es, die Weichen für den ersten Ausbildungsgang Fachinformatiker/-in, der im September 2013 gestartet ist, zu stellen. In Zusammenarbeit mit der örtlichen Berufsschule für Elektrotechnik in Košice, mit der die T-Systems Slovakia seit mehreren Jahren eine gute Kooperation pflegt, der regionalen Regierung, dem Bildungsministerium und der Außenhandelskammer Bratislava wurde ein neuer Lehrplan, am deutschen Vorbild orientiert, aufgestellt. Der Lehrplan wurde zusammen von den IT-Expertinnen und -Experten der T-Systems Slovakia und den Lehrkräften der Berufsschule entwickelt. Ziel war, dass er so nah wie möglich den aktuellen und künftigen Bedarf eines IT-Unternehmens abbildet. Die Entwickler/-innen hatten Zugang zu den deutschen Rahmenplänen und nutzten diese zum Abgleich der Qualitätsstandards.

Als Ergebnis liegt ein nun dreijähriges Ausbildungsprogramm vor mit 30 Prozent Theorie in der Berufsschule und 70 Prozent Praxis im Unternehmen. Hierin liegt der Unterschied zu vorhandenen Ausbildungen, die sich eher auf theoretische Vermittlung fokussieren. Am Ende der dreijährigen Ausbildung werden die Auszubildenden neben dem slowakischen Berufsabschluss zusätzlich den deutschen Facharbeiterabschluss Fachinformatiker/-in Systemintegration nach erfolgreicher Prüfung bei der AHK erwerben, um nationale, aber auch internationale Anerkennung zu erreichen.

T-Systems Slovakia s.r.o.

Rechtsform: GmbH

Größe: Konzern mit 3040 Beschäftigten und 94 Mill. Euro Umsatz pro Jahr (Feb 2014)

Dienstleistungen: technische SAP-Dienste, Dynamic Platform Services, Überwachung und Administration, Betrieb von Standard- und kundenspezifischen Anwendungen, Betriebssystemsupport, Speicherung, Datensicherung und -wiederherstellung, ICT-Sicherheit, Sprach- und Videodienste für Unternehmen, Netzdienste, Betrieb von Datenbanken und Middleware

Bestehen: seit Januar 2006

Ausbildungsinhalte und -organisation

Die Ausbildung ist ähnlich gegliedert wie in Deutschland. Das erste Ausbildungsjahr findet an zwei Tagen in der Woche bei der T-Systems und an den restlichen drei Tagen in der Berufsschule statt. In der Schule stehen IT-Themen auf dem Programm. Darüber hinaus werden Kenntnisse zum Projekt- und Prozessmanagement sowie zur Unternehmensführung vermittelt. Weiterhin sind für das Vertiefen der englischen und das Erlernen der deutschen Sprache durchschnittlich sechs Stunden pro Woche in jedem Ausbildungsjahr vorgesehen. Hier geht der neue Lehrplan sogar weiter als sein deutsches Vorbild – Prozessabläufe und zwei Sprachen, aber auch der Bereich Kundenorientierung werden intensiver behandelt. An den Tagen im Unternehmen finden Schulungen für Software und aktuelle Betriebssysteme, Workshops und theoretische Unterweisungen statt. Jeweils eine Lehrkraft der Berufsschule und eine Fachexpertin/ein Fachexperte der T-Systems gestalten diese für die Azubis gemeinsam. Beide Seiten profitieren von dieser Art »Co-Teaching«. Sie bereiten die Stunden zusammen vor und tauschen methodische Ansätze aus. Die Lehrkräfte erhalten Einblicke in die betrieblichen Prozesse und praktische Erfahrungen. Das betriebliche Personal kann seine methodischen Fähigkeiten im Unterrichten ausbauen und aktuelle Beispiele aus der Praxis direkt mit einbringen. Im zweiten Halbjahr findet die praktische Ausbildung an vier aufeinanderfolgenden Wochen in den Unternehmenseinheiten statt. Die Auszubildenden werden direkt in die Arbeitsprozesse integriert.

Im zweiten und dritten Ausbildungsjahr ändert sich das Verhältnis von Theorie und Praxis dahingehend, dass der Anteil der praktischen Ausbildung gegenüber dem ersten Jahr deutlich zunimmt, wobei der Schwerpunkt auf dem Einsatz in Unternehmenseinheiten liegt, die von einigen gemeinsamen Workshops begleitet werden. Die Auszubildenden werden mehr und mehr in die betrieblichen Prozesse eingebunden, und ihnen werden zunehmend anspruchsvollere und komplexere Aufgaben übertragen. Hier liegt eine besondere Herausforderung für die slowakischen Kolleginnen und Kollegen: Sie müssen lernen, dass die Auszubildenden nicht nur für Hilfstätigkeiten herangezogen werden oder neben den Fachkräften stehen.

Die T-Systems hat eigens für die Ausbildung eine neue Abteilung mit eigenen Räumlichkeiten für theoretische und praktische Schulungszwecke aufgebaut. Die Auszubildenden werden von einem Ausbilder der T-Systems beraten und betreut, er plant und reflektiert auch die betrieblichen Einsätze. Im jeweiligen Einsatzbereich werden die Auszubildenden durch eine/-n Beschäftigte/-n dieses Bereichs als Mentor unterstützt. Während der Ausbildung sind mindestens drei Wechsel in verschiedene betriebliche Fachabteilungen vorgesehen.

Erfahrungen und Perspektiven

Das duale Ausbildungsmodell hat sich schnell herumgesprochen. Inzwischen gibt es mindestens drei weitere internationale IT-Unternehmen, die ebenfalls in Košice ansässig sind und mit T-Systems innerhalb dieses Projekts kooperieren.

Zur erfolgreichen Implementierung des Projekts gehört vor allem eine gute Kommunikation und Kooperation zwischen allen Beteiligten. Die gute Zusammenarbeit zwischen öffentlicher Hand und privat rechtlich organisierten Unternehmen spielt dabei die entscheidende Rolle.

Das Projekt wird von der Unternehmensleitung sehr unterstützt. Als Partner steht der T-Systems auch die Telekom Ausbildung in Deutschland zur Seite, so ist u. a. eine Mitarbeiterin für drei Jahre vor Ort, um den Aufbau der Ausbildung zu unterstützen.

Für die örtliche Berufsschule war der Wechsel zu dem neuen Programm und die Übernahme von Bildungsaufgaben durch Beschäftigte der T-Systems eine besondere Herausforderung. Der Lehrplan sieht jetzt wesentlich mehr praktische Anteile vor sowie ein zeitliches und inhaltliches Miteinander zwischen Berufsschule und Unternehmen. Für die T-Systems war es wichtig, mit Beginn der Ausbildung eine Verbindung zwischen Unternehmen und Auszubildenden herzustellen. Daher ist der ständige Kontakt zwischen Ausbilder/-in, Lehrkräften der Berufsschule und den Expertinnen und Experten im Unternehmen sehr wichtig. Regelmäßige Feedbackrunden ermöglichen zeitnahe Veränderungen, gegenseitiges Vertrauen, Verstehen und Unterstützen bei allen Beteiligten. Ein besonderes Highlight war der Besuch einer slowakischen Delegation mit Vertreterinnen und Vertretern des Bildungsministeriums, der Berufsschule, der slowakischen Industrie- und Handelskammer sowie der T-Systems im Herbst 2013 bei der Telekom Ausbildung in Bonn. Im fachlichen Austausch mit Vertreterinnen und Vertretern der Telekom Ausbildung, des BiBB, einer deutschen Berufsschule und einer IHK konnten tiefere Einblicke in das deutsche duale System – insbesondere die Zusammenarbeit von Betrieb, Berufsschule und Kammer – gewonnen werden.

Ab Herbst 2014 wird bei der T-Systems Slovakia ein neuer Ausbildungsjahrgang mit 30 jungen Menschen starten. In naher Zukunft sollen weitere Ausbildungsrichtungen angeboten werden, um auch hier die strategischen Geschäftsfelder des Unternehmens zu stärken und Fachkräfte für die Qualitätsanforderungen des Marktes auszubilden. ◀

Literatur

DŽBOR, M.; KUCHAR, K.; KRISTINOVÁ, I.: Fitting our ICT education to the future. In: amcham Connection, may/june 2013, S. 18-19 – URL: www.amcham.sk/publications/connection-magazine/issues/15996_it-and-telecoms-media-and-pr (Stand: 10.04.2014)

Von Fachrichtungen zu Einsatzgebieten – die modernisierte Berufsausbildung zum Süßwarentechnologen und zur Süßwarentechnologin

MARKUS BRETSCHNEIDER

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

Zu Beginn des neuen Ausbildungsjahrs am 1. August 2014 tritt die modernisierte Berufsausbildung zum Süßwarentechnologen und zur Süßwarentechnologin in Kraft.¹ Mit der Entwicklung des neuen Berufsbilds wurde auf die Veränderungen der Arbeitswelt in der Branche reagiert. Der Beitrag stellt die wesentlichen inhaltlichen Neuerungen des Ausbildungsberufs vor und behandelt das Strukturmodell »Einsatzgebiete«.

Notwendigkeit zur Neuordnung

Die neue Ausbildungsordnung wird die bis dahin gültige Berufsausbildung zur Fachkraft für Süßwarentechnik aus dem Jahr 1980 – erweitert durch eine Änderungsverordnung im Jahr 1989 – ablösen. Der Ausbildungsberuf zur Fachkraft für Süßwarentechnik hatte bereits 1980 die Berufe Bonbonmacher/-in aus dem Jahr 1941 und Konfektmacher/-in aus dem Jahr 1937 zusammengeführt.

Der aktuelle Neuordnungsbedarf ergab sich aus der Entwicklung neuer Produkte und Produktionsverfahren sowie aus gestiegenen Ansprüchen an Qualitätsmanagement und Lebensmittelsicherheit. Inhaltlicher Schwerpunkt der Ausbildung ist die Herstellung von Süßwaren. Die Tätigkeiten reichen vom Ansetzen von Mischungen und Herstellen von Teigen, Massen sowie Halbfabrikaten über das Vorbereiten, Einsetzen und in Betrieb nehmen von Produktionsanlagen und Überwachen von Produktionsprozessen bis hin zum Feststellen von Störungen und deren Beseitigung. Auch die Mitwirkung an der Entwicklung neuer Süßwarenprodukte ist ein Aspekt dieser verfahrenstechnologischen Ausbildung. Insgesamt umfassen diese Inhalte mehr als ein Drittel der betrieblichen Ausbildungszeit. Weitere Ausbildungsinhalte sind das Annehmen und Lagern von Roh-, Hilfs- und Zusatzstoffen für Süßwaren sowie deren Verpackung.

Strukturelle Neuerungen

Die Ausbildungsdauer beträgt weiterhin drei Jahre, anstelle von vier Fachrichtungen wird es zukünftig jedoch fünf Einsatzgebiete geben (vgl. Kasten). Abgesehen vom »Speiseeis« sind sämtliche Einsatzgebiete aus den vorausgehenden Fachrichtungen entsprungen; die Berücksichtigung der industriellen Speiseeisherstellung spiegelt den Bedarf an Fachkräften auch in diesem Bereich wider. Mit diesem Wechsel des Strukturmodells wird die Grundlage für eine umfassende Berufsausbildung von Fachkräften im Bereich der Süßwarenindustrie gelegt, die in allen genannten Einsatzgebieten beruflich handlungsfähig sein sollen.

Was unterscheidet Einsatzgebiete von Fachrichtungen?

Der wesentliche Unterschied zwischen einem Einsatzgebiet und einer Fachrichtung besteht zunächst darin, dass ein Einsatzgebiet nicht zu einer inhaltlich-qualitativen Differenzierung einer Ausbildungsordnung führt (vgl. BIBB-Hauptausschuss Empfehlung 158).

Weder auf Ebene der Berufsbildpositionen, noch in den Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten im Ausbildungsrahmenplan werden Inhalte differenziert ausgewiesen. Einsatzgebiete gelten insoweit auch nicht als eigenständiges Strukturmodell zur Differenzierung von Ausbildungsberufen. Fachrichtungen bilden hingegen in den Berufsbildpositionen wie auch im Ausbildungsrahmenplan solche Differenzierungen ab. Für jede Fachrichtung werden inhaltlich eigenständige Prüfungsanforderungen formuliert. Bei der Verwendung von Einsatzgebieten hingegen gelten ein und dieselben Prüfungsanforderungen über alle Einsatzgebiete hinweg. Die Prüfungsausschüsse können die unterschiedlichen Einsatzgebiete jedoch als jeweils thematische Grundlage für die Formulierung von Prüfungsaufgaben nutzen. In diesem Sinne ist in den Prüfungsanforderungen des Prüfungsbereiches »Produktion von Süßwaren« für die Abschlussprüfung festgelegt, dass nach Wahl des Prüflings (und zweckmäßigerweise nach inhaltlicher Ausrichtung des Ausbildungsbetriebes) eine

¹ vorbehaltlich der Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt.

Süßwarentechnologe/Süßwarentechnologin

Ausbildungsdauer

3 Jahre

Berufsbild

- Vorbereiten von Arbeitsabläufen, Arbeiten im Team, Organisation
- Anwenden von Qualitätssicherungssystemen
- Anwenden von Hygienemaßnahmen
- Annehmen, Lagern und Vorbereiten von Roh-, Zusatz- und Hilfsstoffen für Süßwaren
- Herstellen von Süßwaren
- Verpacken von Produkten
- Anwenden von Informations- und Kommunikationstechniken
- Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes
- Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht
- Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit
- Umweltschutz

Einsatzgebiete

- Schokoladewaren und Konfekt
- Bonbons und Zuckerwaren
- Feine Backwaren
- Knabberartikel
- Speiseeis

Tätigkeit aus einem der fünf Einsatzgebiete auszuwählen ist. Das jeweilige Einsatzgebiet wird vom Ausbildungsbetrieb mit Abschluss des Ausbildungsvertrags festgelegt. Im Rahmen einer Öffnungsklausel sind aber auch andere als die genannten fünf Einsatzgebiete grundsätzlich zulässig, wenn in diesen die im Ausbildungsrahmenplan enthaltenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden können.

Beschulung und Prüfungen

Eine Besonderheit ist die bislang bundesweit zentrale Beschulung aller Auszubildenden an der Zentralfachschule der Deutschen Süßwarenwirtschaft in Solingen (ZDS). Die Schule verfügt jeweils über ein eigenes Technikum zur Herstellung von Konfekt, Schokoladewaren, Zuckerwaren, Feinen Backwaren und Snacks sowie Dragees. Eine Erweiterung für den Bereich Speiseeis ist vorgesehen. Die Beschulung wird auch weiterhin im Schwerpunkt an der

Strukturmodelle in Ausbildungsordnungen

Über Einsatzgebiete und Fachrichtungen hinaus existieren mit Schwerpunkten und Wahlqualifikationen weitere Modelle zur inhaltlich-qualitativen Differenzierung von Ausbildungsordnungen. Der Frage, worin die grundsätzlichen Unterschiede sowie die wesentlichen Eigenschaften und Implikationen dieser unterschiedlichen Strukturmodelle liegen, wird derzeit im BIBB-Forschungsprojekt »Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System« nachgegangen (vgl. www2.bibb.de/tools/foddb/pdf/at_42381.pdf). Als ein Ergebnis des Projekts soll eine Entscheidungsheuristik für die angemessene Auswahl von Strukturmodellen im Rahmen von Ordnungsverfahren entwickelt werden.

ZDS erfolgen. Sofern Potenzial in anderen Bundesländern vorhanden ist, können jedoch weitere Schulstandorte entstehen.

Die Prüfungen gliedern sich in Zwischen- und Abschlussprüfung. Gegenstand der Zwischenprüfung ist das Herstellen von Grundmassen, Teigen oder Halbfabrikaten. In der Abschlussprüfung finden sich neben dem Prüfungsbereich Wirtschafts- und Sozialkunde der schriftliche Prüfungsbereich Süßwarentechnologie, in dem vor allem technische Aspekte im Vordergrund stehen, und der praktisch-mündlich ausgerichtete Prüfungsbereich Produktion von Süßwaren. Hier sind in einem der genannten fünf Einsatzgebiete zwei Arbeitsaufgaben – eine davon auf Grundlage einer eigenen Rezeptur – und ein situatives Fachgespräch durchzuführen.

Einsatzfelder und berufliche Perspektiven

Insgesamt sind derzeit etwa 100 Neuabschlüsse pro Ausbildungsjahr zu verzeichnen. Die größte Anzahl von Auszubildenden entfällt dabei auf die Bereiche Schokolade und Konfekt. Einen mittleren Platz nimmt der Bereich Zuckerwaren, gefolgt von Dauerbackwaren, ein.

Süßwarentechnologen und Süßwarentechnologinnen arbeiten in der Produktion von Süßwaren, darüber hinaus aber auch in Betrieben der industriellen Produktion von Lebensmitteln. Nach der Ausbildung bestehen – wie auch im Bereich der Lebensmitteltechnik – sehr gute Beschäftigungsmöglichkeiten und Entwicklungsperspektiven. So können sich Fachkräfte etwa zum/zur Geprüften Industriemeister/-in der Fachrichtung Süßwaren oder Lebensmittel weiterqualifizieren oder die Prüfung »staatlich geprüfte/-r Techniker/-in der Fachrichtung Lebensmittel« mit unterschiedlichen Schwerpunkten ablegen. Zudem gibt es fachspezifische Studiengänge im Lebensmittelbereich.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang eine Untersuchung zur Neupositionierung und Novellierung der Aufstiegsfortbildung im Bereich der Lebensmittelindustrie, die im Rahmen der Berufsbildungsforschungsinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführt wird und in der unter anderem zukünftige Qualifikationsanforderungen analysiert werden.

Zur Unterstützung der betrieblichen Ausbildung ist eine Umsetzungshilfe mit Praxistipps im Rahmen der BIBB-Reihe »Ausbildung gestalten« in Vorbereitung, die noch vor Inkrafttreten der modernisierten Ausbildungsordnung erscheinen soll. ◀

Literatur

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung 158 zur »Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Prüfungsanforderungen« vom 12.12.2013 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA158.pdf (Stand: 10.04.2014)

Der Transparenzrahmen wird konkret

DQR-Niveau auf Abschlusszeugnissen symbolisiert Gleichwertigkeit

CHRISTIAN SPERLE

Dr., Referatsleiter in der Abteilung Berufliche Bildung beim Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH), Berlin

DAIKE WITT

Referatsleiterin in der Abteilung Berufliche Bildung beim Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH), Berlin



Gemäß der europäischen Empfehlung zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) sollen Qualifikationsbescheinigungen einen Verweis auf das Niveau des EQR enthalten. Mit der Verleihung erster entsprechender Zeugnisse stellt sich die Frage nach dem Wert dieser Dokumentation. Der Beitrag beschreibt den aktuellen Stand der Umsetzung, begegnet Missverständnissen und gibt einen Ausblick auf notwendige Entwicklungsschritte.

Vergleichbarkeit von Qualifikationen in Europa

Mit dem »Gemeinsamen Beschluss zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)« vom Mai 2013 wurde in Deutschland die EU-Empfehlung zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) umgesetzt. Das europapolitische Ziel von EQR und DQR, Qualifikationen über Landesgrenzen hinweg transparenter und damit besser vergleichbar zu machen, intendiert u. a., die Mobilität von Lernenden und Arbeitnehmern zu erhöhen. Hierzu sollen gemäß der europäischen Empfehlung zum EQR alle neuen Qualifikationsbescheinigungen, Diplome und Europass-Dokumente einen klaren Verweis auf das zutreffende Niveau des Europäischen Qualifikationsrahmens enthalten (vgl. EU-Parlament und Rat 2008). Dieser Verweis hat die Funktion einer Erstinformation über den »Wert« einer Qualifikation im europäischen Bildungskontext und lässt beispielsweise Rückschlüsse über die Bedeutung einer Qualifikation innerhalb eines nationalen Bildungssystems zu.

Der Weg bis zur Umsetzung

Um die obengenannte Empfehlung der EU auch in der Praxis umzusetzen, hatte der BIBB-Hauptausschuss bereits

im Dezember 2012 die Musterprüfungsordnungen für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungs- sowie Fortbildungsprüfungen um die Klarstellung ergänzt, dass auf dem Zeugnis eine Information zur Einstufung in den DQR bzw. EQR gegeben werden soll. Die entsprechende Ergänzung in den Vorschriften über die Zeugnisgestaltung (§ 24 Musterfortbildungsprüfungsordnung, § 27 Musterabschluss- und Umschulungsprüfungsordnung) zielte darauf ab, für die Kammern eine Rechtsbasis für den Niveauverweis auf den Prüfungszeugnissen zu schaffen.¹

Bevor allerdings auf den Zeugnissen das DQR-/EQR-Niveau dokumentiert werden konnte, musste zunächst eine zitierfähige Quelle für den DQR und für die bereits abgestimmten Zuordnungen von Abschlüssen zum DQR geschaffen werden. Diese Voraussetzung wurde im August 2013 mit der Veröffentlichung des Gemeinsamen Beschlusses von Bund und Ländern zum DQR im Bundesanzeiger geschaffen. In der Anlage zu diesem Beschluss wurden die bereits zwischen Bund und Ländern im Konsens getroffenen Zuordnungen von Qualifikationen zum DQR veröffentlicht. Diese Liste der Zuordnungen soll künftig fortgeschrieben und mindestens einmal jährlich aktualisiert werden. Die Zuordnungen beruhen bislang allerdings nur auf dem politischen Konsens der an der Entwicklung des DQR beteiligten Akteure. Der DQR hat selber keine Rechtsqualität, da keine gesetzgeberischen oder sonstigen regulatorischen Entscheidungen zur Herstellung seiner rechtlichen Verbindlichkeit und der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR getroffen wurden. Es gibt daher auch keine rechtlich abgesicherte Legitimation für die Einstufungen von Abschlüssen in den DQR. Ob sich hieran in Zukunft etwas ändern wird, hängt vor allem davon ab, ob mit der Zuordnung von Abschlüssen zu einem bestimmten DQR-Niveau künftig individuelle Rechtsansprüche (z. B. Förderansprüche oder Zugangsrechte) verknüpft werden.

¹ Der ZDH hat den Handwerkskammern die entsprechenden Änderungen in ihren Prüfungsordnungen zur Übernahme empfohlen.

Zwischen den Kammerorganisationen, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) wurde ein bildungsbereichsübergreifender Formulierungsvorschlag für den Zeugnishinweis abgestimmt, sodass eine einheitliche Dokumentation des Niveaus auf den Zeugnissen gewährleistet ist. Der Hinweis wird in allen Bereichen künftig wie folgt lauten:

»Dieser Abschluss ist im Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen dem Niveau... zugeordnet; vgl. Bundesanzeiger vom 20.11.2013 (BAnz AT 20.11.2013 B2).«

Erste Meisterbriefe mit DQR-Niveau

Die Mehrzahl der Handwerkskammern hat mittlerweile in ihren Berufsbildungsausschüssen die entsprechenden Beschlüsse herbeigeführt, um auf Prüfungszeugnissen für bereits dem DQR zugeordnete Qualifikationen – wie die Gesellen- und die Meisterprüfungsabschlüsse – das entsprechende Niveau von EQR und DQR zu dokumentieren. So werden beispielsweise von den bayerischen Handwerkskammern seit dem 1. April dieses Jahres Gesellen- und Abschlussprüfungsabschlüsse mit diesem Zusatz verliehen. Im Rahmen der Meisterfeier der Handwerkskammer Dortmund wurden am 22. Februar 2014 erstmals auch Meisterzeugnisse mit einem Verweis auf das Niveau von EQR und DQR überreicht. Die Gastrednerin dieser Veranstaltung, Bundesbildungsministerin PROF. DR. JOHANNA WANKE, betonte in diesem Zusammenhang das nationale bildungspolitische Ziel: die Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung, die mit dem Verweis auf das Niveau 6 nun auch für jedermann sichtbar gemacht worden sei. Die Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung war nicht nur eines der wesentlichen Anliegen des Handwerks bei der Umsetzung des DQR, sondern ist ein wichtiges bildungspolitisches Signal, das auch zu einer Steigerung der Attraktivität der beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Gesellschaft beitragen kann.

Mit den Zeugnisverweisen werden EQR und DQR nun auch in einer breiteren Öffentlichkeit sichtbar. Dabei ist allerdings sicherzustellen, dass gängige Missverständnisse bezüglich der Funktion der beiden Transparenzrahmen ausgeräumt werden. So ist der DQR derzeit kein Instrument, das bestehende tarif- oder besoldungsrechtliche Regelungen oder auch die Zugangsregelungen zu weiterführenden Bildungsgängen berührt. Aus diesem Grund hat der DHKT den Handwerkskammern ein Informationsblatt für Zeugnisempfänger/-innen zur Verfügung gestellt, in dem der neue Zeugnishinweis in einfacher Sprache erläutert wird.² Dies kann aber nur ein erster Schritt sein, um das Thema auch über Fachkreise hinaus präsent und zugleich

verständlicher zu machen. Wichtig wäre aus Sicht des ZDH insbesondere eine einprägsame grafische Darstellung des DQR (und der darin zugeordneten Qualifikationen), wie dies beispielsweise bei dem 2003 eingeführten Irischen Qualifikationsrahmen (NFQ) der Fall ist. Das sogenannte »fan diagram« des NFQ ist überall dort, wo in Irland Bildung stattfindet, präsent und gibt eine einfache und klar strukturierte Übersicht über die verschiedenen Qualifikationen und möglichen Lern- und Karrierepfade.

Herausforderungen für die weitere Entwicklung

Noch befindet sich der DQR in den Kinderschuhen. So ist das nationale bildungspolitische Ziel der Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung gegenwärtig nur ideell ausgeprägt. In Zukunft wird entscheidend sein, dass die Abschlüsse beider Bildungsbereiche auch in der individuellen Wahrnehmung von Jugendlichen, Eltern, Lehrkräften und Berufsberatern als gleichwertig angesehen werden. Um junge Menschen für berufliche Lern- und Karrierewege zu gewinnen, wird die Dokumentation des jeweiligen DQR-Niveaus auf dem Abschlusszeugnis nicht ausreichen. Berufs- und Karrierewege müssen deshalb noch attraktiver ausgestaltet werden. Dazu ist insbesondere die berufliche Fortbildung als tertiärer beruflicher Bildungsbereich im Sinne einer Höheren Berufsbildung weiterzuentwickeln. Neben der Stärkung und dem Ausbau bestehender Qualitätsstandards in Bezug auf die Ordnung und die Prüfung der beruflichen Fortbildung gilt es, eindeutige Bildungsmarken zu entwickeln. Die Bildungsmarke »Handwerksmeister« kann hier auf ordnungspolitischer Ebene eine Orientierung geben. Der Handwerksmeister stellt eine umfassende Qualifikation auf dem DQR-Niveau 6 dar, die neben der Fachtheorie und -praxis auch Betriebswirtschaft und Arbeitspädagogik beinhaltet. Auch auf den Niveaus 5 und 7 werden ebenfalls einprägsame Bildungsmarken zu entwickeln sein. Diese Aufgabe stellt für die Ordnungspolitik eine hohe Herausforderung dar, der sich das Handwerk in seiner durch den ZDH im Jahr 2012 angestoßenen Strategiedebatte »Zukunft Handwerk« stellt. In mehreren bildungspolitischen Projekten wird im Rahmen der Strategiedebatte das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk weiterentwickelt (vgl. BORN 2012). ◀

Literatur

BORN, V.: Das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk. Perspektiven für die Weiterentwicklung eines Strukturmodells. In: BWP 41 (2012) 4, S. 45–48 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6908 (Stand: 07.04.2014)

EMPFEHLUNG DES EU-PARLAMENTS UND RATES, EMPFEHLUNG VOM 23. APRIL 2008 ZUR EINRICHTUNG DES EUROPÄISCHEN QUALIFIKATIONS-RAHMENS FÜR LEBENSLANGES LERNEN. – URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (Stand: 02.04.2014)

² In gleicher Form verfährt auch der ZDH.

Bericht über die Sitzung 1/2014 des Hauptausschusses am 12. März 2014 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

Leiter Büro Hauptausschuss im BIBB

Der Hauptausschuss des BIBB widmete sich unter dem Vorsitz von MANFRED HUMPERT, Beauftragter der Arbeitgeber, dem Entwurf des Berufsbildungsberichts und der aktuellen Ausbildungsplatzsituation, dem Thema duales Studium in Deutschland und dem Ascot-Projekt zur technologieorientierten Kompetenzmessung in der Berufsbildung. Als besonderer Meilenstein wurde von allen Gruppen die Empfehlung für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) bezeichnet, die der Hauptausschuss verabschiedete.

Berufsbildungsbericht und aktuelle Ausbildungsplatzsituation

Für das BMBF wies KORNELIA HAUGG, Leiterin der Abteilung Berufliche Bildung, Lebenslanges Lernen, im Hinblick auf die aktuelle Ausbildungsplatzsituation darauf hin, dass im Jahr 2013 weniger Ausbildungsverträge als im Vorjahr abgeschlossen worden seien. Es gebe sowohl mehr unbesetzte Ausbildungsplätze, als auch zu viele Bewerberinnen und Bewerber, die keinen Ausbildungsplatz fänden. Laut Prognose des BIBB werde sich daran im laufenden Jahr nichts wesentlich ändern. Zugänge in das System der beruflichen Bildung und in das Hochschulsystem seien zum ersten Mal gleich hoch. Positiv sei, dass die Zahl junger Erwachsener ohne Berufsabschluss und die Zahl der jungen Menschen im Übergangsbereich zurückgehe.

Der Hauptausschuss verabschiedete eine Gemeinsame Stellungnahme zum aktuellen Entwurf des Berufsbildungsberichts, dem Voten der Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Länder als Anlage beigefügt wurden. Die Arbeitgeber weisen in ihrer Stellungnahme darauf hin, dass die Übernahmequote durch Ausbildungsbetriebe über die Jahre hinweg in allen Betriebsgrößenklassen deutlich gestiegen

sei. Interessant sei auch, dass die Ausbildungsbeteiligung in allen Betriebsgrößenklassen außer den Kleinstbetrieben deutlich gestiegen und nur bei den Kleinstbetrieben gesunken sei. Ob es realistisch und wünschenswert sei, jeden Ein-Personen-Betrieb als Ausbildungsbetrieb zu gewinnen, sei zu bezweifeln. Die Arbeitnehmer bedauern, dass die Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge 2013 trotz guter Konjunktur und steigender Schulabgängerzahlen auf den mit Abstand niedrigsten Wert seit der Deutschen Einheit gefallen sei. Die mangelnde Integration von Jugendlichen mit schlechten Startchancen sei das Hauptproblem. Nur noch sieben Prozent aller Betriebe bildeten Jugendliche mit Hauptschulabschluss aus, zahllose Jugendliche befänden sich in »Maßnahmen« im Übergang von der Schule in die Ausbildung. Die Arbeitnehmer fordern eine Ausbildungsgarantie für alle Jugendlichen, die eine allgemeinbildende Schule verlassen. Der Bund müsse entsprechende Mittel – zum Beispiel zum Ausbau der assistierten Ausbildung, der ausbildungsbegleitenden Hilfen sowie der Berufseinstiegsbegleitung – im Bundeshaushalt bereitstellen. Für die Länder steht die Lösung der Passungsprobleme im Vordergrund. Sie bedürfe einer sehr differenzierten Herangehensweise und unterschiedlicher Modelle, da zum Beispiel die Situation in Großstädten eine völlig andere als die auf dem Land sei. Die Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf des Berufsbildungsberichts einschließlich der Voten der Bänke ist als BIBB-Pressemitteilung 14/2014 vom 08.04.2014 veröffentlicht (vgl. www.bibb.de/de/66759.htm).

Duales Studium

Nach einer Bestandsaufnahme durch das BIBB auf Basis von AusbildungPlus informierte sich der Hauptausschuss über die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Entwicklung des dualen Studiums. LAURA GERSCH, Referentin Tertiäre Bildung des Wissenschaftsrats, Köln, stellte die Grundlinien der Empfehlungen vor. Wesensmerkmale des dualen Studiums seien aus Sicht des Wissenschaftsrats die Verzahnung der Lernorte (z.B. Hochschule und Betrieb) und das Studium als Ausbildungsformat mit wissenschaft-

lichem Anspruch. GERSCH erläuterte die Positionen des Wissenschaftsrats zur Typologie dualer Studienformate, zur Qualitätssicherung sowie zu weiteren Perspektiven. Anschließend erläuterte VITUS PÜTTMANN vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) in Gütersloh die Aufgabenstellung und Ziele des Qualitätsnetzwerks »Duales Studium«. Der Hauptausschuss machte deutlich, wie wichtig er das Angebot dualer Studiengänge einschätzt; man werde sich auch künftig vor allem mit Fragen und Aspekten der Qualitätssicherung beschäftigen. Dies sei schon wegen unterschiedlicher Bewertungen der Angebote und ihrer großen, qualitativ ganz heterogenen Vielfalt dringend erforderlich.

Ascot

Zum Thema Ascot, einer Forschungsinitiative des BMBF präsentierte KORNELIA HAUGG den aktuellen Sachstand. Ziel der Initiative sei, am Arbeitsmarkt verwertbare Handlungskompetenzen zu messen, die für die Ausübung einer qualitativ hochwertigen beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendig seien. Es gehe um eine empirische Fundierung von beruflicher Handlungskompetenz und deren Modellierung als komplexes System von Aktion und Interaktion. Nachgewiesen werden sollten berufsbezogene, berufeübergreifende und allgemeine Kompetenzen. In den Testverfahren würden berufliche Arbeits- und Geschäftsprozesse abgebildet; dabei käme ein Methodenmix aus Simulationen, Videovignetten und Paper-Pencil-Tests zum Einsatz. Transferperspektiven gebe es unter anderem im Hinblick auf einen möglichen Input für eine internationale Vergleichsstudie der OECD zur Berufsbildung, die frühestens Ende dieses Jahrzehnts durchgeführt werden könnte.

Kritisch ist aus Sicht der Sozialpartner, dass kognitive Aspekte in Ascot im Fokus stünden. Wenn es jedoch um berufliche Handlungskompetenz gehe, seien motorische und sensomotorische Aspekte in der Durchführung von sehr hoher Relevanz. Wenn diese nicht angemessen berücksichtigt würden, käme das eigentliche Pfund der deutschen dualen Berufsbildung nicht zum Tragen. In einem internationalen Vergleich von Berufen könne man nur verlieren, wenn es um Berufe gehe, bei denen motorische und sensomotorische Aspekte besonders wichtig seien.

Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung

Der Hauptausschuss verabschiedete die in intensiver Beratung entwickelte Empfehlung für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) (vgl. www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf).

DR. VOLKER BORN, Vorsitzender der Arbeitsgruppe DQR/ECVET des Hauptausschusses, betonte, dass es bei der Empfehlung nicht mehr nur – wie ursprünglich geplant – um eine Zuordnung der beruflichen Fortbildung zum DQR, sondern um eine weit umfassendere Darstellung des Fortbildungssystems nach BBiG/HwO gehe. Besonders wichtig seien in diesem Zusammenhang Qualitätsstandards, die es im Rahmen der Ordnungsverfahren und Prüfungen bereits gebe, die aber noch weiterentwickelt würden. Der Präsident des BIBB, PROF. DR. FRIEDRICH H. ESSER, dankte für die Erarbeitung der Empfehlung, die er als Meilenstein bezeichnete und der eine lange Geschichte vorausgegangen sei. Die berufliche Fortbildung habe einen sehr hohen Stellenwert, ihre Entwicklung und Steuerung habe viel mit Autonomie zu tun. Insofern gelte der Qualitätssicherung immer ein besonderes Augenmerk. Die Empfehlung biete eine gute Grundlage für Gespräche mit der Hochschulseite und werde helfen, die Durchlässigkeit zu verbessern.

Weitere Themen

Der Hauptausschuss hat eine neue Arbeitsgruppe zu Auswirkungen von neuen Kommunikations- und Arbeitsformen in der Arbeitswelt auf die duale Ausbildung und damit in Zusammenhang stehenden Qualitätsaspekten eingesetzt.

Für das BIBB informierte ISABELLE LE MOUILLOUR über den Diskussions- und Arbeitsstand und die Beteiligung des BIBB an den Konsultationen der EU-Kommission Europäischer Raum der Kompetenzen und Qualifikationen (EASQ = European Area of Skills and Qualifications).

Der Hauptausschuss beschloss Verordnungen über die Berufsausbildung Fachkraft für Speiseeis, Süßwarentechnologe/-in, Polsterer/-in, Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker/-in, Zweiradmechatroniker/-in und Zupfinstrumentenmacher/-in. Zugestimmt wurde auch den Verordnungen über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfte/-r Fachwirt/-in für Vertrieb im Einzelhandel, Geprüfte/-r Handelsfachwirt/-in und Geprüfte/-r Industriemeister/-in Fachrichtung Kunststoff und Kautschuk. Schließlich stimmte er der Verordnung zur Änderung von Ausbildungsordnungen im Bereich Büromanagement und der Zweiten Verordnung zur Änderung von Vorschriften über die Berufsbildung in der Landwirtschaft zu. ◀

Weiterbildungsgutscheine

BERT BUTZ

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Kosten, Nutzen, Finanzierung« im BIBB



Weiterbildungsgutscheine

Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Band 21

BERND KÄPPLINGER, ROSEMARIE KLEIN,
ERIK HABERZETH (Hrsg.)

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2013
388 S., 29,95 EUR, ISBN 978-3-7639-5276-2

Lebenslanges Lernen ist notwendig für den Einzelnen, um auf einem dynamischen Arbeitsmarkt erfolgreich zu bestehen. Wer die Chancen eines solchen Arbeitsmarkts nutzen möchte, ist auf eine unternehmensunabhängige berufliche Weiterbildung angewiesen. Deshalb wurden in vielen europäischen Ländern neue Modelle der Finanzierung, insbesondere Gutscheinmodelle, eingeführt und erprobt.

Im vorliegenden Band werden die wichtigsten Ergebnisse eines zweijährigen Forschungsprojekts wiedergegeben, das im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt wurde (Effekte-Projekt) und sich den Wirkungen entsprechender Modelle widmet. Aufgabe des Projekts war die Beschreibung und der Vergleich der Wirksamkeit von Gutscheinprogrammen, die der nachfrageorientierten individuellen Weiterbildungsförderung dienen. Neben der Auswertung der existierenden Literatur zur Weiterbildungsförderung wurden eigene vertiefende Studien zu Programmen in Wien, Genf, Südtirol sowie in den Ländern Brandenburg und Nordrhein-Westfalen durchgeführt.

Das Buch gliedert sich in vier Teile. Im ersten Teil werden der aktuelle Stand der Verbreitung von Weiterbildungsgutscheinen wiedergegeben und die Möglichkeiten von Gutscheinprogrammen im Hinblick auf Weiterbildungsförderung kritisch hinterfragt. Im zweiten Teil werden

die intendierten Wirkungen der Programme untersucht. Weiterbildungsmobilisierung, berufliche Verwendung, Ansprache eher bildungsferner Gruppen sowie der Nutzen für Betriebe stehen hier im Mittelpunkt. Im dritten Teil geht es dann um die nicht intendierten Wirkungen der Programme. Dabei werden die üblicherweise erfassten Wirkungsindikatoren und Wirkungserwartungen als unzureichend und der Komplexität der Wirkungszusammenhänge nicht gerecht werdende Vereinfachungen beschrieben. Der vierte Teil verspricht »Reflexion(en) und Ausblicke«. Jedoch stehen die einzelnen Aufsätze in diesem Abschnitt etwas isoliert nebeneinander. Es fehlt eine überzeugende Ableitung aus den Forschungsergebnissen.

Das Vorhaben hat nicht nur mit den üblichen Problemen international vergleichender Ansätze zu kämpfen – den sehr unterschiedlichen kulturellen und systemischen Rahmenbedingungen – sondern obendrein mit den sehr unterschiedlich gestalteten Förderkonditionen, was die Auswertung erschwert. Die Studie löst dieses Problem, indem sie mögliche Wirkungen und Wirkungszusammenhänge aufzeigt, ohne den Anspruch zu erheben, den Königsweg für die Förderung gefunden zu haben. Das mag für die Entwickler/-innen entsprechender Gutscheinprogramme zunächst unbefriedigend sein. Es liefert jedoch sowohl eine Fülle von Anregungen, kreativ und erfolgreich Programme zu gestalten, als auch Argumentationshilfen, um für den Einsatz solcher Förderprogramme bei den (finanziellen) Entscheidungsträgern zu werben. Als sehr gewinnbringend zeigt sich hier der Ansatz, den Fokus weniger auf bildungsökonomische Fragestellungen als vielmehr auf die Interessen und Handlungslogiken aller Akteure (also Weiterbildungsanbieter, Teilnehmende, Betriebe und Programmverantwortliche) zu legen.

Fazit: Auch wenn die einzelnen Kapitel z.T. etwas unverbunden nebeneinander stehen und gerade in den theoretischen Ausführungen eine einfachere Sprache das Textverständnis verbessern könnte, ist das Buch eine ergiebige Fundgrube an Ideen und Anregungen zum Verständnis und zur Anlage von Gutscheinprogrammen, die es bisher so nicht gab. ◀

VERÖFFENTLICHUNGEN

Ausbildung gestalten: Schornsteinfeger/Schornsteinfegerin



Schornsteinfeger/-innen kontrollieren und reinigen Feuerungs- und Lüftungsanlagen. Sie messen und prüfen Abgase und stellen die störungsfreie und umweltgerechte Funktionalität der Anlagen sicher. Sie beraten über Energieeffizienz, Umwelt- und Brandschutz. 2012 hat das Schornsteinfegerhandwerk eine neue Ausbildungsordnung erhalten. Die Umsetzungshilfen und Praxistipps aus der Reihe Ausbildung gestalten unterstützen Ausbilder/-innen und Berufsschullehrer/-innen in der täglichen Arbeit. Die Bücher informieren über die Umsetzung der Ausbildungsordnungen und der Rahmenlehrpläne. Sie geben Tipps für die Planung und Durchführung der Ausbildung.

BIBB (Hrsg.): Ausbildung gestalten: Schornsteinfeger/Schornsteinfegerin. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2014, 120 S., 23,90 EUR (D), Bestell-Nr. E181, ISBN 978-3-7639-5307-3

Qualifikationsstruktur und Erwerbstätigkeit im Gastgewerbe

Brauchen Hotel- und Gaststättenberufe neue Rezepte?

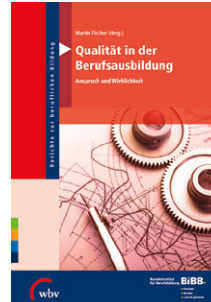


In der aktuellen Studie werden die Berufe in der Gästebetreuung näher beleuchtet und die Problemlagen, Entwicklungen und Perspektiven beschrieben. Mit den verwendeten Datenquellen wird der Gastronomiebereich aus fünf Perspektiven betrachtet: Branchen, Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit, Fort- und Weiterbildung und zukünftige Beschäftigungsentwicklung.

PETER BOTT, UTA BRAUN, ROBERT HELMRICH, INGRID LEPPELMEIER, ANNA CRISTIN LEWALDER, TOBIAS MAIER, SABRINA INES WELLER: Qualifikationsstruktur und Erwerbstätigkeit im Gastgewerbe – Brauchen Hotel- und Gaststättenberufe neue Rezepte? Wissenschaftliches Diskussionspapier 150, Bonn 2014, 68 Seiten, ISBN 978-3-88555-958-1 – Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7271

Qualität in der Berufsausbildung

Anspruch und Wirklichkeit



Die Autorinnen und Autoren des Bandes beschäftigen sich mit der Frage, ob die duale Ausbildung als Markenzeichen und Qualitätsausweis deutscher Ausbildung gerechtfertigt ist. Nach einer wissenschaftlichen Bestandsaufnahme der betrieblichen Bildung wird die Qualität der Berufsausbildung aus historischer Perspektive untersucht. Die Autorinnen und Autoren stellen Reformperspektiven vor, binden die Sicht von Betrieben und Auszubildenden ein und entwerfen ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsausbildungsqualität.

MARTIN FISCHER (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Berichte zur beruflichen Bildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2014, 322 S., 32,90 EUR (D), Bestell-Nr. 111-060, ISBN 978-3-7639-1162-2

Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen



Die Broschüre informiert über das Verfahren zur Entwicklung von Ausbildungsregelungen, an denen Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften die Inhalte, Ziele, Dauer und Anforderungen der Ausbildung festlegen.

BIBB (Hrsg.): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn 2014, 6. überarb. Aufl., 38 Seiten, ISBN 978-3-88555-955-9 – Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2061

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

Bezugsadressen

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn
Fax: 0228 / 107-29 77, vertrieb@bibb.de, www.bibb.de

W. Bertelsmann Verlag
Postfach 100633, 33506 Bielefeld, Fax: 0521 / 911 01-19
service@wbv.de, www.wbv.de

Wissenschaftsrat empfiehlt eine stärkere Verzahnung der post-schulischen Bildungsbereiche

Um die Herausforderungen des demografischen Wandels meistern zu können, muss Deutschland seine Bildungspotenziale bestmöglich ausschöpfen und weiterentwickeln. In den jüngst verabschiedeten Empfehlungen zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung fordert der Wissenschaftsrat dafür eine funktionale Balance und stärkere Verzahnung der post-schulischen Bildungsbereiche.

Er sieht die Notwendigkeit, Jugendliche gezielt zur Wahl eines Ausbildungsweges anzuleiten, der ihren Fähigkeiten und Interessen möglichst optimal entspricht. Der Wissenschaftsrat fordert daher eine systematische Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe II. Diese muss berufliche und akademische Ausbildungswege gleichberechtigt vorstellen und jeweils eingehend über die entsprechenden Anforderungen, Beschäftigungsperspektiven und Weiterentwicklungsmöglichkeiten

informieren. Hinsichtlich der nur schwer zu überblickenden Landschaft an Orientierungsangeboten im Internet wird empfohlen, die vielzähligen, öffentlich finanzierten Angebote zu systematisieren und zu einem einzigen, umfassenden Portal »Bildungsnavigator« zusammenzuführen.

Um möglichst alle gesellschaftlichen Talentpotenziale zu erschließen, spricht sich der Wissenschaftsrat dafür aus, die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung in beide Richtungen zu erhöhen. Er schlägt vor, bei der Hochschulzulassung beruflich Qualifizierter ohne Abitur auf die Fachbindung und den Nachweis von Berufserfahrung zu verzichten. Zudem sollte verstärkt eine Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Studienleistungen ermöglicht werden, um Redundanzen in den Ausbildungsinhalten zu vermeiden und Zeitverluste gering zu halten. In gleicher Weise sind Übergänge von

der akademischen in die berufliche Bildung zu erleichtern und stärker auszugestalten. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates unterstreichen, dass die Kombination berufsbildender und hochschulischer Ausbildungen zu attraktiven Qualifikationsprofilen führt. Entsprechend plädieren sie für einen deutlichen Ausbau der Ausbildungsangebote, die berufspraktische und wissenschaftliche Inhalte verbinden. Mit den Empfehlungen zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung hat der Wissenschaftsrat den ersten Teil einer Empfehlungsreihe vorgelegt. Die noch folgenden Empfehlungsteile werden sich mit weiteren Aspekten der Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demografischen Wandels befassen.

Link zur Empfehlung:

www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf



Neuer Internetauftritt von JOBSTARTER

Im Zentrum des neuen Internetauftritts stehen die drei Handlungsfelder der Programmstelle: Betriebe unterstützen, Ausbildung gestalten und Fachkräfte gewinnen.

Das Portal ist eine serviceorientierte Plattform für Fachkräfte aus beruflicher Bildung, Wirtschaft, Politik und öffentlicher Verwaltung. Neben Informationen zur Projektförderung und den Themenschwerpunkten des Programms bietet die Seite zahlreiche kostenlose Serviceangebote wie kostenlose Pu-

blikationen, Downloads, Veranstaltungsdokus, Pressemitteilungen und den JOBSTARTER Newsletter.

Das neue, multimediale JOBSTARTER-Magazin stellt Aktivitäten der JOBSTARTER-Projekte vor. Die erste Magazinausgabe widmet sich dem Thema »Nachhaltige Projektarbeit« (URL: www.jobstarter.de/de/magazin-ausgabe-1-nachhaltigkeit-377.php).

Der neue Auftritt ist vollständig barrierefrei und kann auch mit mobilen Endgeräten genutzt werden.

www.jobstarter.de

Internetauftritt des DQR aktualisiert

Die Website präsentiert in neuem Design alle wichtigen Informationen zum DQR und erläutert seinen Nutzen für verschiedene Zielgruppen. Eine umfassende Liste häufig gestellter Fragen hilft, die Leistungen des Transparenzinstrumentes zu verstehen. Angesprochen werden Lernende, Berufstätige, Unternehmen und Bildungseinrichtungen. Das Herzstück der neuen DQR-Website bildet die Qualifikationssuchmaschine, mit der jede dem DQR bereits zugeordnete Qualifikation »auf Knopfdruck« gefunden werden kann. Das Portal richtet sich an alle interessierten Bürgerinnen und Bürger und wird laufend aktualisiert.

www.dqr.de

www.deutscherqualifikationsrahmen.de

Friedrich-Edding-Preis: Herausragende Dissertationen zu Themen der beruflichen Bildung gesucht

Ab sofort können beim BIBB wieder Bewerbungsunterlagen für den »Friedrich-Edding-Preis für Berufsbildungsforschung« eingereicht werden. Nach der großen Resonanz der erstmaligen Preisvergabe vor zwei Jahren startet die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) mit einem erneuten Aufruf. Mit dem Preis werden herausragende Dissertationen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen ausgezeichnet, die sich mit Fragen der Berufsbildung beschäftigen. Die AG BFN will mit dem Friedrich-Edding-Preis einen Beitrag zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses leisten. Die Dissertationen sollen einen Bezug zu praktischen Anwendungen aufweisen, unterschiedliche disziplinäre Ansätze integrieren und dürfen nicht älter als zwei Jahre sein. Es können sowohl Arbeiten mit einem theorieorientierten als auch mit einem empirischen Schwerpunkt eingereicht werden. Die Dissertationen werden von einer unabhängigen Fachjury beurteilt, deren Mitglieder unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen angehören.

Die AG BFN wurde 1991 gegründet. Sie ist ein Netzwerk von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Hochschulen sowie aus öffentlichen und privaten Institutionen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen und relevante Forschungsfelder zu identifizieren.

Bewerbungsschluss ist der 30. September 2014. Weitere Informationen zu den Teilnahmebedingungen des Wettbewerbs stehen unter

www.agbfn.de zur Verfügung.

Speiseeisherstellung
bei der Eismanufaktur
Fontanella in Mannheim
Foto: Uniteis e.V. Berlin



Fachkraft für Speiseeis wird dreijähriger Handwerksberuf

Das BIBB hat im Auftrag der Bundesregierung gemeinsam mit den Sozialpartnern und Sachverständigen aus der betrieblichen Praxis einen neuen dreijährigen Ausbildungsberuf entwickelt. Er ist das Ergebnis eines intensiven Diskussionsprozesses der Sozialpartner zum weiteren Umgang mit dem zweijährigen Ausbildungsberuf Speiseeishersteller/-in, dessen Erprobung zum 31. Juli 2014 endet. Grundlegend für die Entscheidung zugunsten des neuen dreijährigen Ausbildungsberufes war die Evaluation der Erprobungsverordnung durch das BIBB.

Die beruflichen Kompetenzen der Fachkraft für Speiseeis verknüpfen die Speiseeisherstellung mit dem professionellen Umgang mit Gästen. Im Hinblick auf eine mögliche Existenzgründung werden zudem kaufmännische Grundlagen zur Führung eines Eiscafés vermittelt.

Fachkräfte für Speiseeis arbeiten in Betrieben, die handwerklich Speiseeis herstellen, in Eiscafés, Eisdielen und Konditoreien. Bundesweit wurden bislang jährlich rund 40 Ausbildungsplätze angeboten. Mit der neuen Ausbildung wird das Ziel verfolgt, weitere Ausbildungsbetriebe zu gewinnen und die Ausbildungszahlen in diesem Beruf deutlich zu erhöhen. Die Übernahmechancen für Fachkräfte sind gut. Die modernisierte Ausbildungsordnung und der darauf abgestimmte, von der Kultusministerkonferenz (KMK) für den schulischen Teil der dualen Ausbildung entwickelte Rahmenlehrplan lösen – vorbehaltlich der Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt – zum 1. August 2014 die aus dem Jahr 2008 stammende Erprobungsverordnung Speiseeishersteller/-in ab.

Weitere Informationen: www.bibb.de/berufe

Bericht zum Anerkennungs- gesetz

Das BIBB untersucht die Umsetzung des »Gesetzes zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen« in der Praxis. Die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase sind in dem »Bericht zum Anerkennungsgesetz« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung veröffentlicht, den das Bundeskabinett am 2. April 2014 beschlossen hat.

Weitere Informationen und Download: www.bibb.de/de/wlk64579.htm

BIBB unterzeichnet »Berliner Erklärung«

Die »Berliner Erklärung über offenen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen« wurde 2003 von 19 Initiativmitgliedern deutscher und internationaler Forschungsorganisationen beschlossen. Die Unterzeichner fühlen sich verpflichtet, die Herausforderungen des Internets als Medium der Wissensverbreitung aufzugreifen. Das BIBB wurde als 477. Unterzeichner in die Signatoren-Liste aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://openaccess.mpg.de/Berliner-Erklaerung>

Neue Ausbildungsordnung für die Polstermöbelindustrie

Die dreijährige Berufsausbildung zum Polsterer und zur Polsterin wurde auf den neuesten Stand gebracht und tritt – vorbehaltlich der Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt – zum 1. August 2014 in Kraft. Die neuen Ausbildungsinhalte orientieren sich zum einen an den technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen und zum anderen an den strukturellen und organisatorischen Veränderungen, die an den Arbeitsplätzen in der Polstermöbelindustrie stattgefunden haben.



Foto: Sebastian Bahr

Das Vorpulstern und das Beziehen der Polstermöbel und Matratzen stellen heute die Haupttätigkeiten von Polsterern und Polsterinnen dar. Gestelle, Formteile und Zubehör werden in der Regel nicht mehr selbst in den Unternehmen gefertigt sondern kommen von Zulieferern. Gestiegen sind die höheren technischen und ökologischen Anforderungen an die Produkte sowie die Vielfalt der mechanischen und elektrischen Funktionen, z.B. Verstellbarkeit, Massagevorrichtungen oder Anschlüsse für digitale Medien. In die Ausbildung wurde auch das Entwickeln und Anfertigen von Prototypen aufgenommen. Aufgrund der Altersstruktur in den Unternehmen der Branche werden dort dringend junge qualifizierte Fachkräfte benötigt. Die Aussichten auf eine Übernahme und dauerhafte Beschäftigung sind daher sehr gut.

Weitere Informationen: www.bibb.de/berufe

Nutzen und Kosten von Prüfertätigkeiten für Unternehmen

Ziel der von InterVal im Auftrag des BMBF durchgeführten Studie ist es, das ehrenamtliche Prüfungswesen aus Unternehmenssicht zu untersuchen. Prüfungen im dualen System werden traditionell durch praxiserfahrene Männer und Frauen abgenommen, die durch ihre Nähe zur Berufspraxis sicherstellen sollen, dass sich die Prüfungen an den tatsächlichen beruflichen Anforderungen orientieren. Um dies zu gewährleisten, ist es notwendig, dass die

Prüfertätigkeit sowohl von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, als auch von den Unternehmen positiv wahrgenommen wird. Ob die Akzeptanz des Prüfungswesens in engem Zusammenhang zwischen Lasten und Nutzen der ehrenamtlichen Prüfertätigkeit steht und ob sich hierzu ein öffentlicher Handlungsbedarf abzeichnet, soll auf Grundlage von evidenzbasiertem Wissen eingeschätzt werden.

www.bmbf.de/_media/bbbpdf/042_Nutzen_und_Kosten_von_Pruerfertaeigkeiten.pdf

Neue Forschungs- und Entwicklungsprojekte im BIBB

- **Erarbeitung eines Entwurfs einer Verordnung über die Prüfung zur Verkaufsleiterin/zum Verkaufsleiter im Lebensmittelhandwerk**
Kontakt: Dr. Johanna Telieps / telieps@bibb.de
 - **Evaluierung der Berufsausbildung zur Servicekraft für Schutz und Sicherheit und Fachkraft für Schutz und Sicherheit**
Kontakt: Herbert Tutschner / tutschner@bibb.de
 - **Neuordnung der Berufsausbildung zum Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik und zur Anlagenmechanikerin für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik**
Kontakt: Torben Padur / padur@bibb.de
 - **Neuordnung der Berufsausbildung zum Hörgeräteakustiker und zur Hörgeräteakustikerin**
Kontakt: Dr. Gert Zinke / zinke@bibb.de
 - **Neuordnung der Berufsausbildung zum Orthopädieschuhmacher und zur Orthopädieschuhmacherin**
Kontakt: Christiane Reuter / reuter@bibb.de
 - **Neuordnung der Berufsausbildung zum Wachszieher und zur Wachszieherin (zukünftig: Kerzenhersteller/-in und Wachsbildner/-in)**
Kontakt: Markus Bretschneider / bretschneider@bibb.de
 - **Neuordnung der Berufsausbildung zur Fachkraft für Lederherstellung und Gerbereitechnik (ehemals Gerber/Gerberin)**
Kontakt: Christiane Reuter / reuter@bibb.de
 - **Umsetzungshilfe »Ausbildung gestalten: Werkstoffprüfer/Werkstoffprüferin«**
Kontakt: Carl Schamel / schamel@bibb.de
 - **Untersuchung zu Abschlussbezeichnungen der geregelten beruflichen Fortbildung**
Kontakt: Dr. Ulrich Blötz / bloetz@bibb.de
 - **Wissenschaftliche Begleitung des deutsch-portugiesischen Qualifizierungsprojekts für betriebliche Tutoren**
Kontakt: Philipp Ulmer / ulmer@bibb.de
- Weitere Informationen in der Datenbank der Projekte des BIBB (DAPRO): www.bibb.de/dapro

TERMINE

1.–2. Juli 2014 »Chance Beruf« – BMBF-Bundeskonferenz in Berlin

Bildungsgerechtigkeit verwirklichen – dieses Ziel steht auf der Konferenz im Fokus. Drei thematische Prioritäten bestimmen die Agenda:

- Abschluss – der Schlüssel zum Erfolg
- Anschluss – Brücken zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung
- Aufstieg – Weiterlernen wird selbstverständlich

Nach einer politischen Eröffnung der Konferenz werden Schwerpunktthemen und Handlungsoptionen in zehn Fachforen vertieft diskutiert. Es werden ca. 300 Multiplikatoren von Bund, Ländern, Sozialpartnern, Verbänden, Wissenschaft und Bildungspraxis erwartet.

www.jobstarter.de/chanceberuf

7.–8. Juli 2014 Inklusion in der Berufsbildung – Entwicklung und Evaluation von Förderkonzepten zur beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung

Workshop der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) in Dortmund.

Im Mittelpunkt stehen Förderkonzepte zur beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen. Diskutiert werden Fragen zur Bedeutung von Inklusion in der Beruflichen Bildung und im Beschäftigungssystem: Wie werden behinderte Menschen im Betrieb eingebunden? Welche Anforderungen ergeben Sie an Lehrkräften und Auszubildenden in berufsbildenden Schulen und Betrieben? Wie wird eine Teilhabe behinderter Menschen in der Weiterbildung erreicht? Der AG BFN-Workshop wird vom Lehrstuhl Berufspädagogik und berufliche Rehabilitation der TU Dortmund gemeinsam mit dem BIBB organisiert.

www.agbfn.de/veranstaltungen

18.–19. September 2014 BIBB-Kongress 2014 in Berlin



»Berufsbildung attraktiver gestalten – mehr Durchlässigkeit ermöglichen«
Frühbucherrabatt noch bis 18. Juni 2014, Anmeldeschluss 25. August 2014
www.bibb.de/kongress2014

22.–24. September 2014 G.R.E.A.T.–Konferenz in Köln: Youth in Transition: VET in Times of Economic Crisis

Zum zweiten Mal findet die International Conference of the German Research Center for Comparative Vocational Education and Training (G.R.E.A.T.) an der Universität zu Köln statt. Organisiert wird diese Konferenz vom Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik.

www.great.uni-koeln.de/29587.html

1.–2. Oktober 2014 Institutioneller Wandel im Bildungsbereich – Reform ohne Kritik?

Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht der DGfE in Jena.

<http://tinyurl.com/puxjmby>

13.–14. November 2014 Lernen heute. Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien unter entgrenzten Bedingungen

Jahrestagung der Sektion Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft »Digital & vernetzt« in Augsburg.

<http://herbsttagung-mp-dgfe14.phil.uni-augsburg.de>

Vorschau auf die nächsten Ausgaben



4/2014 – Aufstiegsfortbildung

Mit rund 230 bundesweit anerkannten Fortbildungsberufen bieten sich Fachkräften auf der mittleren Qualifikationsebene attraktive berufliche Entwicklungsmöglichkeiten. Doch können sich diese im Kontext einer zunehmenden Akademisierung von Bildungsabschlüssen weiterhin behaupten? Die Ausgabe untersucht Teilnahmezahlen und die Frage des Nutzens, den Aufstiegsfortbildungen aus Sicht der Individuen und Betriebe bieten. Behandelt werden auch Fragen der Verzahnung von Aus- und Fortbildung und der Zuordnung von Fortbildungsabschlüssen im DQR. Erscheint August 2014

5/2014 – Validierung von Lernergebnissen

Erscheint Oktober 2014

6/2014 – Internationale Kooperationen

Erscheint Dezember 2014

Das BWP-Abonnement umfasst die kostenfreie Nutzung des gesamten BWP-Online Archivs, das alle Ausgaben und Beiträge seit 2000 im zitierfähigen Format enthält.

www.bwp-zeitschrift.de

Nutzen Sie die umfassenden Recherchemöglichkeiten!

GREGOR BERGHAUSEN

Industrie- und Handelskammer zu Köln
Aus- und Weiterbildung
Unter Sachsenhausen 10–26
50667 Köln
gregor.berghausen@koeln.ihk.de

MARTIN DŽBOR

T-Systems Slovakia
Žriedlová 13
SVK-040 01 Košice
martin.dzbor@t-systems.sk

FRANK GERDES

IG Metall Vorstand
Bildungs- und Qualifizierungspolitik
Wilhelm-Leuschner-Str. 79
60329 Frankfurt
frank.gerdes@igmetall.de

GOU QINGWEI

Beijing Technical Vocational College of
Transportation
Qingyuan Road, Daxing District
100600 Beijing, VR China
gouqingwei@sina.com

CORINNA GRAFE

T-Systems Slovakia
Žriedlová 13
SVK-040 01 Košice
corinna.grafe@t-systems.sk

CLIVE HEWLETT

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg
Hamburger Str. 131
22083 Hamburg
clive.hewlett@bsb.hamburg.de

DENNIS HORCH

Deutsche Gesellschaft für Internationale
Zusammenarbeit (GIZ) GmbH
Tayuan Diplomatic Office Bldg. 1-15-1
No. 14, Liangmahe Nanlu, Chaoyang District
100600 Beijing, VR China
dennis.horch@giz.de

ANDREAS KAHL-ANDRESEN

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg
Hamburger Str. 131
22083 Hamburg
andreas.kahl-andresen@bsb.hamburg.de

TORSTEN KLAVS

Dr. Ing. h.c. F. Porsche AG
Porschestraße 15–19
71634 Ludwigsburg
torsten.klavs@porsche.de

KARIN LUOMI-MESSERER

3s research laboratory
Wiedner Hauptstraße 18
A-1040 Wien
luomi-messerer@3s.co.at

DR. TANJA MANSFELD

Technische Universität Berlin
Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre
(IBBA)
Marchstraße 23
10587 Berlin
tanja.mansfeld@tu-berlin.de

JAN QUAST

Technische Universität Berlin
Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre
(IBBA)
Marchstraße 23
10587 Berlin
kontakt@jan-quast.net

DR. JULIANA SCHLICHT

Universität Leipzig
Institut für Wirtschaftspädagogik
Grimmaische Str. 12
04109 Leipzig
schlicht@uni-leipzig.de

PROF. DR. FRIEDHELM SCHÜTTE

Technische Universität Berlin
Institut für Berufliche Bildung und Arbeits-
lehre (IBBA)
Marchstraße 23
10587 Berlin
friedhelm.schuette@tu-berlin.de

ANJA SCHWARZ

DIHK – Deutscher Industrie- und Handels-
kammertag e.V.
Bereich Ausbildung
Breite Str. 29
10178 Berlin
schwarz.anja@dihk.de

DR. CHRISTIAN SPERLE

Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH)
Abteilung Berufliche Bildung
Mohrenstraße 20/21
10117 Berlin
sperle@zdh.de

GUNTHER STEFFENS

ver.di Bundesverwaltung
Paula-Thiede-Ufer 10
10179 Berlin
gunther.steffens@verdi.de

DR. WOLFGANG VOGEL

Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss-
und Zwischenprüfungen (AkA)
IHK Nürnberg für Mittelfranken
Ulmenstr. 52
90443 Nürnberg
wolfgang.vogel@nuernberg.ihk.de

DAIKE WITT

Zentralverband des deutschen Handwerks (ZDH)
Abteilung Berufliche Bildung
Mohrenstr. 20/21
10117 Berlin
witt@zdh.de

AUTORINNEN UND AUTOREN DES BIBB**MARKUS BRETSCHNEIDER**

bretschneider@bibb.de

BERT BUTZ

butz@bibb.de

DR. URSULA BYLINSKI

bylinski@bibb.de

MARGIT EBBINGHAUS

ebbinghaus@bibb.de

KATRIN GUTSCHOW

gutschow@bibb.de

BARBARA LORIG

lorig@bibb.de

MIRIAM MPANGARA

mpangara@bibb.de

GUNTHER SPILLNER

spillner@bibb.de

KLAUS TROLTSCH

troltsch@bibb.de

DR. GÜNTER WALDEN

walden@bibb.de

PROF. DR. REINHOLD WEIß

reinhold.weiss@bibb.de

IMPRESSUM**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

43. Jahrgang, Heft 3/2014, Mai 2014
Redaktionsschluss 14.05.2014

Herausgeber

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

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.), Dr. Thomas
Vollmer (stellv. verantw.), Stefanie Leppich,
Katharina Reiffenhäuser, Arne Schambeck
Telefon: (0228) 107-1723 /-1724
E-Mail: bwp@bibb.de

Internet: www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Markus Bretschneider, BiBB; Dr. Christiane
Eberhardt, BiBB; PD Dr. Holle Grünert,
Zentrum für Sozialforschung Halle e.V.;
Albert Heinen, Westnetz GmbH, Dortmund;
Franziska Kupfer, BiBB; Dr. Normann Müller,
BiBB; Dr. Ursula Scharnhorst, Eidgenös-
sisches Hochschulinstitut für Berufsbildung,
Zollikofen/Schweiz

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheber-
rechtlich geschützt. Nachdruck, auch
auszugsweise, nur mit Genehmigung des
Herausgebers. Manuskripte gelten erst nach
Bestätigung der Redaktion als angenom-
men. Namentlich gezeichnete Beiträge
stellen nicht unbedingt die Meinung des
Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte
Rezensionsexemplare werden nicht
zurückgesandt.
ISSN 0341-4515

Gestaltung und Satz

röger & röttenbacher GbR
Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg
Telefon (07152) 90 40 05
www.roeger-roettenbacher.de

Druck

Bosch Druck, D-84030 Ergolding

Verlag

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

Geschäftsführung

Dr. Christian Rotta, André Caro

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

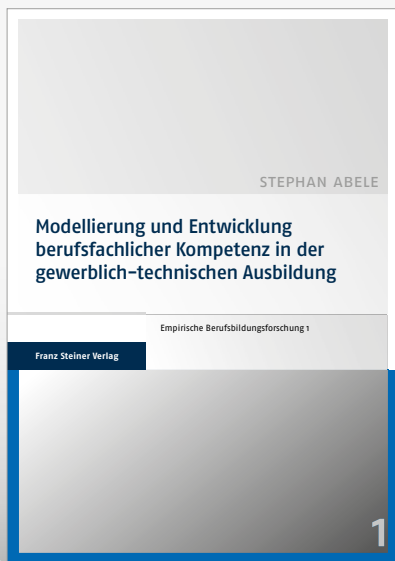
Kornelia Wind (Leitung Media)
Telefon (0711) 25 82-245,
Rainer Siegesmund (Beratung u. Disposition)
Telefon (0711) 25 82-243
E-Mail: rsiegesmund@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 8,40 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 3,20 €, Ausland: 4,40 €); Jahres-
abonnement 39,70 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 17,60 €, Ausland: 24,20 €). Alle
Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbe-
halten. Erscheinungsweise: zweimonatlich.

Kündigung

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



Franz Steiner Verlag

Stephan Abele

Modellierung und Entwicklung
berufsfachlicher Kompetenz in der
gewerblich-technischen Ausbildung

2014.

331 Seiten, mit 51 Abbildungen und
49 Tabellen.

Kartoniert.

€ 49,-

ISBN 978-3-515-10650-4

@ 978-3-515-10755-6

Stephan Abele

Modellierung und Entwicklung berufsfachlicher Kompetenz in der gewerblich-technischen Ausbildung

Empirische Berufsbildungsforschung – Band 1

Gut ausgebildete Facharbeiter sind eine wichtige Voraussetzung des deutschen Wirtschaftserfolgs – um diesen Erfolg sicherzustellen, benötigen wir gesichertes Wissen zur erfolgreichen Gestaltung beruflicher Ausbildungsprozesse.

Welche Bedeutung haben verschiedene Intelligenzfacetten sowie die allgemeine Schulbildung für die berufsfachliche Kompetenzentwicklung? Wie lässt sich das Kompetenzniveau von Auszubildenden aussagekräftig erfassen? Diese und weitere einschlägige Fragen werden im vorliegenden Band aufgegriffen und auf einer breiten sowie interdisziplinären Basis systematisch bearbeitet.

In der Auseinandersetzung mit relevanten Erkenntnissen der differentiellen, pädagogischen und kognitiven Psychologie, neurowissenschaftlichen Studien und insbesondere der Berufsbildungsforschung werden theoretische Modelle entwickelt, die viele der bislang eher diffusen und vagen Annahmen zur berufsfachlichen Kompetenzmodellierung und -entwicklung integrieren und präzisieren. Die Überprüfung zentraler Annahmen an der Ausbildungswirklichkeit demonstriert die Leistungsfähigkeit dieser Modelle, die sowohl im wissenschaftlichen Kontext als auch bei praktischen Fragen Orientierung bieten.

Ebenfalls lieferbar

Reinhold Nickolaus / Jan Retelsdorf / Esther Winther /
Olaf Köller (Hg.)

Mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen in der beruflichen Erstausbildung

Stand der Forschung und Desiderata

Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beiheft 26

237 Seiten mit 30 Abbildungen und 16 Tabellen. Kart. € 36,-.
ISBN 978-3-515-10399-2

Franz Steiner Verlag
Birkenwaldstr. 44 · D – 70191 Stuttgart
Telefon: 0711 / 25 82 – 0 · Fax: 0711 / 25 82 – 390
E-Mail: service@steiner-verlag.de
Internet: www.steiner-verlag.de



Ihre Zeitschrift. Ihre Empfehlung.



Empfehlen Sie die BWP weiter und sichern Sie sich eine attraktive Prämie!

Hintergründe – Standpunkte – Perspektiven

Jede Ausgabe widmet sich einem Themenschwerpunkt, der vielschichtig und fundiert aufbereitet wird. Dabei werden nicht nur nationale, sondern auch internationale Entwicklungen berücksichtigt.

Die Zeitschrift enthält Nachrichten, Hinweise auf Veröffentlichungen und Veranstaltungen und dokumentiert Beschlüsse und Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses.

Verfolgen Sie mit der BWP den Austausch zwischen Berufsbildungsforschung, -praxis und -politik regelmäßig und aktuell – 6 Mal im Jahr!

Für Ihre Empfehlung bedanken wir uns mit einer attraktiven Prämie!

- Pelikan Schreibset „Silverstar“ mit Patronenfüllhalter und Kugelschreiber im Präsentetui
- AEG Handgelenk-Blutdruckmessgerät BMG 5610 Vollautomatische Blutdruck- und Pulsmessung, präzise und schnell am Handgelenk
- Intenso USB-Stick „Alu Line“ 16 GB
Lesen: 28,00 MB/s (187x), Schreiben: 6,5 MB/s (43x)



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
6 Ausgaben pro Jahr
Bezugspreis jährlich € 39,70 [D] zzgl. € 17,60 [D] Versandkosten
ISSN 0341-4515

Bestellen Sie noch heute!
www.steiner-verlag.de/bwp
oder per Fax 0711 2582 -390



www.steiner-verlag.de
Postfach 10 10 61 | 70009 Stuttgart
Telefon 0711 2582 -387 | Telefax 0711 2582 -390

