Lothar Reetz **Universität Hamburg**

Untersuchungen zur Praxis der Erfassung beruflicher Handlungskompetenz bei den Abschlussprüfungen im dualen System der deutschen Berufsausbildung (Themenbereich 1)

Kurzfassung

Problemstellung

Berufliche Handlungskompetenz und ist seit längerem zunehmend Ausdruck eines modernen ganzheitlichen, flexiblen und individualisierten sowie zukunftsoffenen Zielkonzeptes der Berufsausbildung . Dieser Bedeutung entsprechend wurde das Zielkonzept unter dem Begriff der „beruflichen Handlungsfähigkeit" in die Neufassung des Berufsbildungsgesetzes aufgenommen (BBiG 2005, §1, § 38). Damit hat das Berufsbildungsgesetz zugleich innovative Entwicklungen der Berufsausbildung und auch der Prüfungspraxis bestätigt. Hiermit verstärkt sich jedoch die Verpflichtung, berufliche Ausbildung, ihre Ordnungsmittel und Prüfungen auch *explizit* am Zielkonzept der beruflichen Handlungskompetenz zu orientieren.
In dem Beitrag wird untersucht, ob und in welchem Maße diesem Anspruch in der Praxis der Abschlussprüfungen und ihren prüfungsdidaktischen Begründungen entsprochen wird. Diese Ermittlungen erfolgen auf Basis von

- Empirischen Untersuchungen von Abschlussprüfungen und ihren Aufgaben
- Analysen von Ordnungsmitteln der Berufsausbildung (Ausbildungsordnungen, Lehrplänen)
- Analysen von (praxisbezogener) prüfungsdidaktischer Literatur, insbesondere Berichte über einschlägige Modellversuche und andere Evaluationsberichte über Prüfungen, Prüfungsaufgaben und –Formen vor allem in neuen und neu geordneten Berufen.

Die meisten dieser Quellen und Befunde wurden auch in dem gerade erschienenen „Prüferhandbuch" (Reetz/Hewlett 2008) grundlegend herangezogen.
Die Untersuchungen konzentrieren sich auf die folgenden 3 Schwerpunkte:

1. **Was soll geprüft werden? Berufliche Handlungskompetenz, ihre Dimensionen und die Frage ihrer Berücksichtigung in den Ordnungsmitteln sowie ihrer Operationalisierung für die Zwecke der Prüfung**

1.1 Begriff und Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz

Berufliche Handlungskompetenz steht in der Tradition eines Kompetenzkonzeptes, in dem die Kompetenz*entwicklung* auf ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit im Sinne einer Persönlichkeits*bildung* ausgerichtet ist (Roth 1967, 1971; Reetz 1989, 1999).
Sachkompetenz betrifft die Fähigkeit zu sacheinsichtigem und problemlösendem Denken und Handeln. Eine spezifische Form der Sachkompetenz ist die **Fachkompetenz.** Mit ihr wird ein professionelles Potential von Fachwissen und –können bezeichnet. Über das fachsystematische Wissen hinaus ist ein prozessbezogenes Handlungswissen erforderlich. Dieses ist grundlegender Bestandteil der **Methodenkompetenz.** Sie betrifft die Fähigkeit, zur Lösung fachlicher und fachübergreifender Probleme angemessene Verfahren und Strategien einzusetzen.

Der **Sozialkompetenz** werden vorwiegend sozial- und markt-kommunikative Kompetenzen zugerechnet. **Humane Selbstkompetenz** (Personalkompetenz) betrifft persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten wie Ausdauer, Initiative, Kreativität und moralisches Urteilsvermögen. In der Prüfungspraxis werden methodische, soziale und humane personale Kompetenzen als „fachübergreifende“ Kompetenzen bzw. Lernziele den Schlüsselqualifikationen zugerechnet (Reisse 1997).
Den Zusammenhang verdeutlicht die nachfolgend dargestellte Übersicht:

Berufliche Handlungskompetenz

- ist das Potenzial, das den Menschen befähigt, berufliche Situationen denkend und handelnd zu bewältigen
- enthält die Kompetenz-Schwerpunkte/ Dimensionen:

Fachkompetenz	**Sozialkompetenz**
Methodenkompetenz	**Personalkompetenz**

- äußert sich als Verhalten in Form von

Qualifikationen
für anforderungsgerechtes und ganzheitliches Handeln:
Planen – Durchführen – Kontrollieren

- lässt sich näher beschreiben durch

fachliche **Qualifikationen/ Lernziele**	**+**	fachübergreifende **Schlüsselqualifikationen**

Reetz/Hewlett 2008.

1.2 Befunde zur Berücksichtigung der „beruflicher Handlungskompetenz“ in Den Ordnungsmitteln (Ausbildungsordnung, KMK-Rahmenlehrpläne)

Nach den Untersuchungen von Klaus Breuer (2005) bestehen hier deutliche Unterschiede in der Berücksichtigung des Begriffes und der Intentionen der beruflichen Handlungskompetenz zwischen KMK-Lehrplänen und Ausbildungsordnungen. In den KMK-Lehrplänen von 1995/1999 wird eine persönlichkeitsbezogene Konzeption der Handlungskompetenz deutlich

hervorgehoben und entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz.“ – sowie „Methoden- und Lernkompetenz“. Diese Terminologie verweist auf das oben genannte anthropologisch-pädagogisch begründete Verständnis der Kompetenzentwicklung von Heinrich Roth Demgegenüber wird in den untersuchten *Ausbildungsordnungen* „keine explizite Vorstellung von Handlungskompetenz definiert“ (Breuer 2005 a, S.18). Angesichts dieses Defizits erweist sich das BIBB – Projekt zur Entwicklung eines wissenschaftlich fundierten und praxistauglichen Konzepts für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen als besonders relevant (Hensge/Lorig/Schreiber 2008, S. 21).

1.3 Zu den Befunden über angemessene Schwierigkeitsgrade bei den Lernzielen und der Berücksichtigung von fachübergreifenden Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz

Unterschiede bei **Schwierigkeitsgraden** zeigen sich in den verschiedenen Komplexitätsstufen. In ihnen kommt das kognitive Anspruchsniveau des Lernziels bzw. das Niveau der damit abgeforderten Leistung zum Ausdruck. Die Taxonomie des Deutschen Bildungsrats (1970) enthält eine brauchbare Stufung. Demzufolge sollten Prüfungen ein Anspruchsniveau aufweisen, in dem die Leistungen „Erinnern“, „Verstehen und Anwenden“ sowie „Probleme bearbeiten“ angemessen vertreten sind (vgl. auch Metzger/Nuesch 2004. S.14 f.). Die ausführlich darzustellenden **Befunde** zeigen jedoch stark einseitige Tendenzen in Richtung Wissensreproduktion unter Vernachlässigung der Problembearbeitung.
Hinsichtlich der Berücksichtigung **fachübergreifender Dimensionen** der beruflichen Handlungskompetenz, nämlich Methoden-, Sozial- und humane Selbstkompetenz, die in der einschlägigen Prüfungsdidaktik auch „Schlüsselqualifikationen“ genannt werden, zeigen sich ebenfalls zu erörternde **Befunde** bei den Prüfungsaufgaben und bei den Prüfer-Anweisungen, die Defizite in der Berücksichtigung bestimmter Dimensionen der Handlungskompetenz aufweisen. Besonders hierbei spielt der in der prüfungsdidaktischen Diskussion gepflegte Dualismus von Kompetenz und Handeln eine Rolle.

2. Welche Qualitätsansprüche sind an Prüfungen zu stellen und inwieweit werden diese in der gegenwärtigen Prüfungspraxis erfüllt?

Bei den Qualitätskriterien von Prüfungen in der Berufsausbildung sind die - traditionell bevorzugten – ***diagnostischen*** **Gütekriterien** (Objektivität, Reliabilität und Validität) von solchen zu unterscheiden, die die *Konzeption* der beruflichen Handlungskompetenz betreffen (Handlungs- und Prozessorientierung, Praxisnähe, Authentizität u. a.). Letztere werden hier ***Konzeptionelle Kriterien*** genannt (vgl. auch Kloft/Hensgen 1998). Diagnostische und konzeptionelle Gütekriterien stellen teilweise gegensätzliche Ansprüche an die Gestaltung von Prüfungen: Während bei den diagnostischen Gütekriterien die Genauigkeit der Messungen im Vordergrund steht, verlangen die konzeptionellen Qualitätskriterien, dass zunehmend schwerer messbare berufliche Anforderungen bzw. Qualifikationen geprüft werden. Bei der Erstellung von Prüfungsaufgaben und der Beurteilung ihrer Lösungen sind deshalb beide Arten von Qualitätskriterien in Einklang zu bringen
Dies ist in der Prüfungspraxis des dualen Systems nicht immer der Fall. Besonders die zentralen Aufgabenersteller und die hinter ihnen stehenden Verbände betonen eine diagnostische Position mit einseitiger Abhängigkeit der Validität von der

Objektivität. Das führt zur Bevorzugung von (möglichst Multiple - Choice -) Aufgaben mit einer eindeutigen Lösung und beeinträchtigt die valide Erfassung von beruflicher Handlungskompetenz. Entsprechende **Untersuchungsbefunde** werden erörtert, um konzeptionelle und diagnostische Argumente in eine optimale Lösung zu integrieren.

3. Wie soll geprüft werden? Prüfungsstrukturen und Prüfungsaufgaben im Wandel - Option für Situationsaufgaben als Prüfungsaufgaben

Prüfungsstrukturen differieren vor allem danach, welche Prüfungsbereiche (-Fächer) für relevant gehalten werden und in welcher Kombination und Gewichtung die schriftlichen, mündlichen und praktischen Durchführungsformen auftreten. Prüfungsaufgaben differieren zunächst danach, Welchen Prüfungsbereichen sie zugehören, und dann, ob und inwieweit die neuen Gestaltungskriterien (Prozessorientierung, Flexibilisierung, Individualisierung usw.) berücksichtigt sind. Derartigen Veränderungen folgt die zunehmende Tendenz, auch in Prüfungen reale berufliche Anforderungssituationen zu etablieren, um dem *Zusammenhang* von Ausbildung, Prüfung und anschließender Berufstätigkeit stärker zu entsprechen. Vor diesem Hintergrund wird hier die These vertreten, dass Lernaufgaben und Prüfungsaufgaben die gleiche Struktur aufweisen sollten mit dem Ziel, situiertem Lernen auch situiertes Prüfen folgen zu lassen. Deshalb sollten Prüfungsaufgaben vorherrschend als problemhaltige praxisbezogene und „echte“ Situationsaufgaben gestaltet werden und nicht als diagnostisch umgeformtes Surrogat.

Vor diesem Hintergrund ist es geboten, Multiple-Choice-Aufgaben zu vermeiden, die die Merkmale einer (noch vorzutragenden) Negativ-Liste aufweisen. Der auf der folgenden Seite dargestellte Fragenkatalog enthält einige dieser Merkmale und kann – wie auch die danach folgende Merkmalsliste für Situationsaufgaben - von Prüfern und Aufgabenerstellern als Checkliste verwendet werden.

Literaturhinweise:

Breuer, K. (2005): Bericht zum Projekt Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen für das BMBF. Universität Mainz
Hensge, H./Lorig, B./Schreiber, D. (2008): Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) H. 4, S.18 -21
Kloft, C./Hensgen, A. (1998): Expertise zu Prüfungsaufgaben im kaufmännischen Bereich. IBF Institut für Bildungsforschung. Im Auftrag des Deutschen Industrie- und Handelstages (DIHT) Bonn
Metzger, Chr./Nuesch, Ch. (2004): Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. Universität St. Gallen
Reetz, L. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. Teil 1 in BWP H5, S. 3-10; Teil 2 in BWP H6, S. 24 – 30
Reetz,L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T. (Hrsg): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Festschrift für Frank Achtenhagen. Frankfurt M. S. 32 – 51
Reetz, L./Hewlett, C. (2008): Das Prüferhandbuch. Hrsg. Ver.di /G. Steffens
Roth, H. (1967 u. 1971) Pädagogische Anthropologie, Bd.1: Bildsamkeit und Bestimmung; Bd.2: Entwicklung und Erziehung, Hannover
Reisse, W. (1997): Schlüsselqualifikationen und kaufmännische Prüfungen. In: Schmidt, J. U. (Hrsg): Kaufmännische Prüfungsaufgaben – Handlungsorientiert und komplex. BIBB (Hrsg) Bielefeld

Beurteilungskriterien / Fragen	Beurteilung
1. Zwang zur Eindeutigkeit der (einzig) richtigen Anwort Lässt der Aufgabensatz erkennen, dass das Aufgabenspektrum auf Themen mit eindeutiger Regelung beschränkt ist (Vorschriften, Normen, Gesetze)? Wird das Aufgabenspektrum auch durch Abfragen von Begriffsdefinitionen reduziert? Wird die Eindeutigkeit in der Fragestellung durch Zusätze, wie „jeder“, „meistens“, „in erster Linie“, „in jedem Fall“, „fast ausschließlich“ u. a. künstlich hergestellt?	
2. Verwendung von Falschantworten (Distraktoren) Sind die Falschantworten „attraktive“ Distraktoren, d. h. sind sie plausibel bzw. ernst zu nehmen, obwohl sie eindeutig falsch sein sollen? Sind die Falschantworten sofort als „falsch“ zu erkennen, weil sie z. B. abwegig sind (nicht relevante Themen betreffen)? Sind die Falschantworten besonders deshalb so schwer als solche zu erkennen, weil sie schwer verständlich (z. B. fachlich hochabstrakt) formuliert sind?	
3. Verwendung komplizierter bzw. abstrakter Fragestellung Es ist erwiesen, dass viele Prüfungsaufgaben im Interesse besserer Ergebnisse einfacher und klarer formuliert werden können. Finden sich solche Aufgaben in dem Aufgabensatz? Enthält der Aufgabensatz Aufgaben mit hochabstrakten situationsenthobenen Fragestellungen? Ist die Frage deshalb schwer zu verstehen, weil sie zu kompliziert (überladen, redundant) formuliert ist?	
4. Vortäuschung von Handlungs- und Prozessorientierung Gehören Aufgaben des Aufgabensatzes zu einer Aufgabenreihe, die als „thematische Klammer“ dem Handlungsmodell folgt (Planung – Durchführung – Kontrolle) obwohl die Aufgabe auch ohne Prozessbetrachtung, allein durch Reproduktion bzw. Wiedererinnern von Wissen lösbar ist?	

Die Fragen betreffen die Einschätzung von Aufgabensätzen und können beurteilt werden mit den Prädikaten

1. Trifft zu
2. Trifft im Großen und Ganzen zu
3. Trifft ansatzweise zu
4. Trifft nicht zu

Zur Unterscheidung zwischen „echten“ und „unechten“ Situationsaufgaben:

Zu den Merkmalen einer **„echten“ Situationsaufgabe** gehört

(1) , dass der Rahmen gebende und/oder der für den „Handlungsschritt“ spezifische Situationsteil der Aufgabe Informationen enthält, die bei der Lösung der Teilaufgaben herangezogen werden müssen, um eine der Situation entsprechende Lösung zu finden.

(2) der Realitätsbezug. Die Aufgabe sollte eine Handlungssituation vorgeben, die z. B. aus einem typischen Kundenauftrag abgeleitet ist. Der Realitätsbezug könnte durch die zusätzliche Einbindung von aktuellen Produkt- und Preislisten noch gesteigert werden. Die Situation sollte eine angemessene Problemhaltigkeit aufweisen.

(3) die Handlungsorientierung: Die Aufgabe formuliert z. B. für alle IT-Berufe eine gemeinsame Handlungssituation, diese wird aber berufsspezifisch ausformuliert. Die Aufgabe leitet sich aus verschiedenen betrieblichen Kernprozessen ab. Sie ist in offenen Aufgabenstellungen formuliert, weil dadurch die verschiedenen Dimensionen des beruflichen Handelns besser angesprochen werden können. Die Situation sollte eine angemessene Problemhaltigkeit aufweisen.
BMBF: Breuer/Müller: Umsetzungshilfen für die neue Prüfungsstruktur der IT-Berufe. Bonn 2000, S. 88 f.

(4) , dass die Situationen episodisch an Erfahrungen der Prüflinge anknüpfen und damit (implizites) **Erfahrungswissen aktivieren**.

Merkmale einer **„unechten“ Situationsaufgabe** sind

(1) die völlig fehlende oder mangelhafte Verknüpfung der Teilaufgaben mit der Ausgangs- bzw. Rahmensituation. Das Unternehmen wird dabei zwar gelegentlich noch genannt, die Angaben des situativen Vorspanns werden jedoch nicht genutzt oder sind gar nicht vorhanden, weil die Aufgabe auch ohne diese Bezugnahme lösbar ist (vorwiegend Wissensabfrage).

(2) mangelnder Praxis- bzw. Realitätsbezug. Häufig anzutreffen, wenn allgemeine „theoretische“ Fragen (z. B. Unterschied zweier Systeme) nur situativ „eingekleidet“ werden, um den Anschein einer Situationsaufgabe zu erwecken.

(3) defizitärer Handlungsbezug. Er zeigt sich oft, wenn den Handlungen die Problemhaltigkeit fehlt, wenn keine Entscheidungen zu treffen oder zu begründen, sondern nur vorgegebene Handlungschritte auszuführen sind.

(4) Zergliederung der Situation und Verhinderung selbständiger Lösung des Komplexitätsproblems durch den Prüfling infolge kleinschrittiger Abfrage vorgegebener Auswahl-Antworten.