Dieter Euler

Kompetenzorientiert prüfen – eine hilfreiche Vision?

Kompetenzorientiert prüfen bedeutet in der Berufsausbildung die Feststellung und Beurteilung, ob die als wesentlich erkannten Anforderungen eines beruflichen Handlungsfeldes dauerhaft und flexibel in wechselnden Situationen innerhalb des Handlungsfeldes bewältigt werden. Es wird diskutiert, inwieweit das Postulat einer kompetenzorientierten Prüfung überhaupt realisierbar ist. Grundlegend ist dabei die These, dass kompetenzorientierte Prüfungen ein Ideal darstellen, dem man sich annähern, aber das man nicht vollständig erreichen kann. Im Einzelnen wird ausgelotet, wie weit die Berufsbildung momentan von dem Ideal entfernt ist. Dies erfolgt durch eine Einschätzung der Entwicklungen, aber auch der momentanen Grenzen in der Gestaltung von Ausbildungsabschlussprüfungen. Auf dieser Grundlage werden mögliche Reformfelder konturiert, die einer weiteren Annäherung an das skizzierte Ideal eines kompetenzorientierten Prüfens dienen sollen.

1. Problemstellung

Wie stellt man fest, ob Bankkaufleute nach ihrer Berufsausbildung kompetent sind, ihre Kunden gut zu beraten? Der erste Schritt zur Beantwortung der Frage wäre eine Klärung dessen, was die Kompetenz in diesem Berufsfeld begründet. Man könnte Experten aus der Praxis versammeln, damit sie eine Liste von Anforderungen zusammenstellen, die Auskunft darüber gibt, welche Kompetenzen besonders wichtig sind und worauf entsprechend bei einer Prüfung zu achten wäre. Auf der Liste ständen beispielsweise Anforderungen wie: fachlich auf dem Laufenden sein (Sachkompetenz); mit dem Kunden interagieren (Sozialkompetenz); das eigene Handeln nach einem Beratungsgespräch reflektieren (Selbstkompetenz); relevante fachliche Zusammenhänge verstehen (Wissen); Gesprächstechniken anwenden (Fertigkeit); die Wünsche des Kunden in den Vordergrund stellen (Einstellung); zukünftige Entwicklungen und Trends antizipieren (Zukunftsbezüge).

Die Kompetenzen nehmen die als besonders relevant erachteten Anforderungen aus einem abgegrenzten Handlungsfeld auf. Sie können mithilfe eines Kompetenzmodells systematisiert werden, mit dessen Hilfe die Kompetenzfacetten strukturiert werden und das auch als Ausgangs- und Bezugspunkt für die Prüfung dient. Ein solches Modell sähe dann beispielsweise wie folgt aus (Euler, Hahn 2007, S. 135):

Abbildung: **Modell zur Strukturierung von Kompetenzbereichen und -dimensionen**

Dimensionen / Bereiche	Wissen	Einstellungen	Fertigkeiten
Sachkompetenzen			
Sozialkompetenzen			
Selbstkompetenzen			

Das Modell ließe sich als Strukturierungsfolie zur Entwicklung kompetenzorientierter Curricula ebenso aufnehmen wie als Grundlage zur Gestaltung von Prüfungen. Im Vergleich zu anderen Kompetenzstrukturmodellen betont dieses Modell auch die Binnenstruktur von Kompetenzbereichen. Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen werden jeweils weiter unterteilt. Dabei wird zwischen Wissen (Kennen), Fertigkeiten (Können) und Einstellungen (Wollen) unterschieden. Im ersten Handlungsschwerpunkt steht das *Wissen* über den Arbeitsbereich, die Aufgaben und die Tätigkeiten im Mittelpunkt. Er umfasst beispielsweise das Wissen über die Durchführung von Kontrollarbeiten, über die wesentlichen Schritte eines Verkaufsgesprächs oder das Wissen, wie Arbeitserfahrungen im Betrieb gut dokumentiert werden. Das Wissen kann inhaltlich unterschiedlich komplex ausgestaltet sein. So ist beispielsweise das Wissen über die Karosserie in der Regel weniger komplex als das Wissen über das gesamte Auto. Zudem kann Wissen auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus entstehen. Häufig wird in diesem Zusammenhang zwischen (a) erinnern, (b) verstehen, (c) anwenden, (d) analysieren, (e) evaluieren und (f) weiterentwickeln unterschieden (Anderson, Krathwohl 2001). Der Handlungsschwerpunkt *Fertigkeiten* beschreibt angefertigte Leistungen unter Verwendung bestimmter Techniken (Ersatzteile montieren, Baugruppen bewegen etc.). Im Ergebnis entsteht ein „greifbares“ Arbeitsprodukt, sei es in Form eines produzierten Gegenstands (z. B. ein Brot, ein repariertes Auto, ein Tisch) oder eines geistigen Produkts (z. B. ein Angebot, eine Zeichnung, eine Antwort auf eine Kundenreklamation). Je nachdem, ob als Grundlage zur Fer-

tigung eines Produkts stärker das notwendige Wissen oder stärker das handwerkliche Tun betont wird, kann die Grenzziehung zwischen Wissen und Fertigkeiten im konkreten Fall schwierig sein. Wesentlich ist jedoch, dass beide Aspekte berücksichtigt und in die Kompetenzbestimmung aufgenommen werden. Auch für die Fertigkeiten können verschiedene Niveaustufen unterschieden werden. Diese zeigen sich in einem unterschiedlichen Grad der Beherrschung einer Tätigkeit. Im Handlungsschwerpunkt *Einstellungen* stehen Grundhaltungen gegenüber Sachen und gegenüber anderen Menschen im Vordergrund. Im Rahmen eines Beratungsgesprächs kann beispielsweise die Einstellung gezeigt werden, mit dem Kunden vorurteilsfrei und verständnisvoll zu interagieren oder den Gesprächsprozess nicht unbedacht, sondern systematisch und geplant zu gestalten.

Der Weg von der Beschreibung und Strukturierung berufsfeldrelevanter Kompetenzen zu deren Prüfung ist zugleich einfach und schwierig: einfach, weil man sich eigentlich nur in der Praxis anschauen muss, wie eine als kompetent bezeichnete Person die verschiedenen Anforderungen bewältigt. Schwierig, weil durch die zahlreichen Facetten des Kompetenzverständnisses schnell eine große Komplexität entsteht, deren Bewältigung in einem Prüfungskonzept u. a. Zeit und ausgeprägte prüfungsdidaktische Kompetenzen erfordert.

Kompetenzorientiert prüfen bedeutet vor diesem Hintergrund im Rahmen der Berufsausbildung die Feststellung und Beurteilung, ob die als wesentlich erkannten Anforderungen eines beruflichen Handlungsfelds bewältigt werden. Das unterlegte Kompetenzverständnis impliziert, dass Kompetenzen

- *flexibel* in wechselnden Situationen innerhalb eines Handlungsfeldes (z. B. Beratung von Kunden mit unterschiedlichen Merkmalen und Wünschen),
- *stabil und dauerhaft*, d. h. nicht nur kurzfristig und einmalig zu einem Prüfungszeitpunkt,

angewendet werden können. Zudem sind Kompetenzen auf die *ganzheitliche* Bewältigung von Herausforderungen angelegt, d. h., die unterschiedlichen Bereiche und Dimensionen werden gleichzeitig (bei z. T. unterschiedlicher Gewichtung) gefordert. Kompetenzorientiert prüfen bedeutet demnach die Feststellung, ob jemand situationsflexibel, dauerhaft-stabil über einen längeren Zeitraum die verschiedenen Bereiche und Dimensionen an Anforderungen eines beruflichen Handlungsfelds ganzheitlich bewältigen kann. Eine kompetenzorientierte Prüfung müsste diese Aspekte erfassen und beurteilen können.

Die Feststellung der einzelnen Kompetenzfacetten ist im Prinzip über drei Zugänge möglich, die im Rahmen eines umfassenden Prüfungskonzepts auch miteinander kombiniert werden können:

- Im Prozess der praktischen Aufgabenbewältigung – einer realen oder einer simulierten – wird beobachtet, ob die notwendigen Kompetenzen vorhanden sind.

- Aus einem festgestellten Handlungsergebnis (z. B. nach einer Arbeitsprobe, auf der Grundlage eines Portfolios) wird auf das Vorhandensein von Kompetenzen geschlossen.
- Ohne Bezug auf eine praktisch zu bewältigende Situation wird über konstruierte Testaufgaben auf das Vorhandensein von Handlungspotenzialen geschlossen.

Die prüfungstheoretischen Grundlegungen verdeutlichen den hohen Anspruch einer kompetenzorientierten Prüfung. Sowohl unter theoretischen als auch unter praktischen Kriterien wäre zu diskutieren, inwieweit das Postulat einer kompetenzorientierten Prüfung überhaupt realisierbar ist. Das Postulat soll nachfolgend auf der Grundlage der folgenden These diskutiert werden: *Kompetenzorientiert prüfen gleicht der Ersteigung eines 8000er-Berges: Wir kennen das Ziel, aber es gelingt nur ganz wenigen, den Gipfel zu erreichen!*

Insofern bleiben kompetenzorientierte Prüfungen eine hilfreiche Vision – hilfreich deshalb, weil sie eine herausfordernde Zielorientierung bieten; dennoch (nur) eine Vision, weil man sich diesem Ideal nähern, aber es kaum vollständig erreichen kann.

Die Diskussion erfolgt in zwei Schritten:

- Zunächst wird ausgelotet, wie weit wir momentan von dem Ideal entfernt sind. Dies erfolgt durch eine Einschätzung der Entwicklungen, aber auch der momentanen Grenzen in der Gestaltung von Ausbildungsabschlussprüfungen (Kapitel 2).
- Auf dieser Grundlage werden über zwei Thesen mögliche Reformfelder konturiert, die einer weiteren Annäherung an das skizzierte Ideal eines kompetenzorientierten Prüfens dienen sollen (Kapitel 3).

2. Zur Kompetenzorientierung von Ausbildungsabschlussprüfungen

2.1 Entwicklungen im Prüfungsbereich

Seit einigen Jahren kann einiges an Bewegung im Prüfungsbereich konstatiert werden. Die Diskussionen verlaufen auf unterschiedlichen Ebenen und sind nicht immer gut aufeinander abgestimmt. Im Kern können drei wesentliche Diskussionsstränge unterschieden werden:

(1) Gestaltung von Rechts- und Ordnungsgrundlagen;
(2) prüfungstheoretische Beiträge;
(3) prüfungspraktische Entwicklungen.

(1) Auf der rechtlichen Ebene wurde im Berufsbildungsgesetz von 2005 die Vermittlung von „beruflichen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit)“ als ein Leitziel der *betrieblichen* Berufsausbildung festgeschrieben.

Durch die Abschlussprüfung (§ 38) soll dabei festgestellt werden, „ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat … (und) er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist". Der Kompetenzbegriff bleibt im Berufsbildungsgesetz weitgehend offen, zudem bleibt eine Diskrepanz zu dem bereits 1991 durch die Kultusministerkonferenz formulierten Kompetenzverständnis bestehen. Diese hatte für die *schulische* Berufsausbildung das Ziel formuliert, „eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet", woraus die verbreitete Unterteilung der beruflichen Handlungskompetenz in Fachkompetenz (bzw. Sachkompetenz), Humankompetenz (bzw. Personal- oder Selbstkompetenz) und Sozialkompetenz entstand. Unabhängig von den unterschiedlichen Bedeutungsverständnissen zwischen der betrieblichen und der schulischen Seite der Berufsausbildung fehlt für den betrieblichen Teil der Ausbildung ein gemeinsames Kompetenzverständnis unter den Akteuren der Berufsausbildung, auf dessen Grundlage einheitlich kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen und Prüfungsanforderungen entwickelt und die für die Entwicklung von kompetenzorientierten Prüfungen zugrunde gelegt werden könnten (Breuer 2006). Inwieweit die Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojekts über die Entwicklung von Standards für die Gestaltung von kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen (Hensge, Lorig, Schreiber 2009) hier eine Veränderung bewirken, bleibt abzuwarten. Die Diskussion erhält im Zusammenhang der Diskussionen über die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens eine neue Facette, wenn dort die Definition eines Kompetenzverständnisses gefordert ist, das die Systematisierung und Einordnung von Bildungsgängen von der Primar- bis zur Hochschulstufe anleiten kann.

(2) Im Rahmen der insgesamt nicht sehr zahlreichen prüfungstheoretischen Beiträge wird die Kompetenzorientierung zumeist als eine implizite Zielgröße zur Weiterentwicklung von Prüfungen konzipiert (u. a. Reetz, Hewlett 2009, S. 50). In diesem Zusammenhang wird auch gefordert, die Prüfungslogik näher an die Logik des beruflichen Handelns zu rücken, ohne dieses unreflektiert zu kopieren. Im Gegensatz zu früher wird das Gütekriterium der „Validität" im Vergleich zu dem der „Objektivität" stärker betont.

Einen eigenen Diskussionsstrang bildete die Frage, inwieweit für die berufliche Bildung analog zu den Entwicklungen im Bereich der allgemeinbildenden Schulen ein Large Scale Assessment (VET-LSA) konstituiert werden kann. Im Rahmen einer Machbarkeitsstudie (Baethge u. a. 2006) wurde untersucht, inwieweit für einen internationalen Vergleich von Berufsbildungssystemen einzelne Kompetenzdimensionen in ausgewählten Berufen psychometrisch modelliert und empirisch überprüft wer-

den können. Konkret wurden für Fehlerdiagnoseleistungen von Kfz-Mechatronikern (Gschwendtner, Abele, Nickolaus 2009) sowie für die Bewältigung von Arbeits- und Geschäftsprozessen in Industrieunternehmen (Winther, Achtenhagen 2009) computerbasierte Simulationen entwickelt und getestet. Jenseits der Kontroverse über die politische Erwünschtheit solcher Assessments für die Berufsausbildung zeigen die vorliegenden Entwicklungen die folgenden Grenzen: (1) Es werden in den Arbeiten unterschiedliche Kompetenzmodellierungen verwendet, deren Anschlussfähigkeit an die bestehenden Modellierungen für die betriebliche und schulische Berufsausbildung offenbleibt. (2) Die Entwicklungen bleiben im Hinblick auf einen umfassenden Kompetenzbegriff (vgl. Kapitel 1) partiell, d. h., es werden nur einzelne Kompetenzdimensionen bzw. -facetten aufgenommen und abgedeckt. Es besteht insbesondere in den Entwicklungen für den kaufmännischen Bereich eine enge Fokussierung auf Sachkompetenzen, die behaupteten Bezüge zu Sozialkompetenzen (Winther, Achtenhagen 2009, S. 531) entbehren einer tragfähigen theoretischen Fundierung. (3) Die Intention der Entwicklungen liegt in der Grundlegung eines internationalen Systemvergleichs; vor diesem Hintergrund erscheint der hohe Entwicklungsaufwand gerechtfertigt. Eine Übertragung dieser Entwicklungen in die Regelpraxis der Ausbildungsabschlussprüfungen bleibt jedoch fraglich bzw. erforderte vermutlich einen veränderten prüfungsorganisatorischen Rahmen für die Aufgabenerstellung und -beurteilung.

(3) In der Prüfungspraxis wurden seit Mitte der 1990er-Jahre zahlreiche neue Prüfungskonzepte, -instrumente und -methoden sowie Formen der Prüfungsorganisation entwickelt und erprobt. Hinsichtlich der Prüfungsorganisation wurde die zeitpunktbezogene durch eine gestreckte Abschlussprüfung in zunächst 34 Ausbildungsberufen ergänzt. „Insofern bietet das Modell der ‚gestreckten Abschlussprüfung' gegenüber den traditionellen Prüfungsmethoden den Vorteil einer umfassenderen und stärker prozessorientierten Kompetenzfeststellung" (Frank 2005, S. 29). Zudem führte das Berufsbildungsgesetz von 2005 (§ 39, Abs. 2) die Möglichkeit einer stärkeren Einbeziehung der Lernorte in Form von gutachterlichen Stellungnahmen ein. Weiterhin entstanden neue Prüfungsformen/-instrumente sowie im Rahmen von Neuordnungen – als Kombination von unterschiedlichen Prüfungsformen – auch neue Prüfungskonzepte. Im Ergebnis stützen sich die heutigen Ausbildungsabschlussprüfungen auf die Prüfungsinstrumente schriftliche Prüfung, Fachgespräch, Präsentation, Gesprächssimulation, Prüfungsprodukt/Prüfungsstück, Arbeitsprobe sowie den betrieblichen Auftrag.

Im Fazit zeigt sich für den Bereich der Ausbildungsabschlussprüfung – wie für die Berufsausbildung insgesamt – ein heterogenes Bild. So finden sich Beispiele für fortschrittliche Praktiken, die eine Annäherung an die Ansprüche einer kompetenz-

orientierten Prüfung anstreben, neben solchen, die noch weitgehend traditionelle Prüfungskonzepte repräsentieren. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang, dass die Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zur Umsetzung von Formen einer kompetenzorientierten Prüfung noch in den Anfängen stecken.

2.2 Herausforderungen für die Weiterentwicklung von Ausbildungsabschlussprüfungen

Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Ausbildungsabschlussprüfung stützen sich prinzipiell auf zwei Quellen. Zum einen wurden Innovationen insbesondere im Kontext der Entwicklung und Erprobung neuer Prüfungskonzepte evaluiert. Zum anderen dokumentieren verschiedene Untersuchungen Kritikpunkte an einzelnen Prüfungsfacetten, die sich zumeist auf Einzelbereiche beziehen und daher nicht vorschnell generalisiert werden dürfen.

Im BIBB wurden u. a. die neu eingeführten Prüfungskonzepte für die IT-Berufe und für die Mechatroniker evaluiert. In diesen Arbeiten wird die Frage der Kompetenzbasierung jedoch nur am Rande behandelt. In den IT-Berufen haben die Prüflinge – neben einer schriftlichen Prüfung mit ganzheitlichen Aufgaben und einer traditionellen Prüfung in Wirtschafts- und Sozialkunde – eine betriebliche Projektarbeit zu bewältigen, bei der keine Aufgabenstellung verwendet werden soll, die eigens für die Prüfung entwickelt wurde. Vielmehr soll ein realer, im Ausbildungsbetrieb anstehender Arbeitsauftrag vom Prüfling als Prüfungsprojekt vorgeschlagen und dem Prüfungsausschuss zur Genehmigung vorgelegt werden. Die Projektarbeit wird dokumentiert und präsentiert und dann mit der Prüfungskommission in einem Fachgespräch erörtert. Dieses sehr nah an den Merkmalen einer kompetenzorientierten Prüfung befindliche Prüfungskonzept ist in der Praxis nicht immer in der angestrebten Form umsetzbar, da es in den Ausbildungsbetrieben zum jeweiligen Prüfungszeitpunkt nur begrenzt gelingt, Arbeitsaufträge in der geeigneten Komplexität für die Projektarbeit zu finden. In der Praxis kommt es daher gelegentlich zu sogenannten „fingierten Projekten“, die eigens für die Prüfung definiert werden (Ebbinghaus 2004, S. 61 f.). Hinsichtlich der ganzheitlichen Aufgaben zeigte die Evaluation, dass diese häufig nur bedingt miteinander verbunden sind und im Ergebnis nur begrenzt von einer kompetenzorientierten Prüfung gesprochen werden kann.

Im Ausbildungsberuf des Mechatronikers, in dem eine ähnliche Prüfungskonzeption implementiert wurde, ergab die Prüfungsevaluation eines Jahrgangs Zweifel an der Validität betrieblicher Aufträge, weil diese (unvermeidbar) jeweils nur einen Teil aus dem Aufgabenspektrum von Mechatronikern aufgreifen und diese Ausschnitte häufig nicht als repräsentativ bezeichnet werden. Kritisch wurde zudem

die begrenzte Vergleichbarkeit der betrieblichen Aufgaben beurteilt, was eine Einschränkung des Gütekriteriums der Objektivität begründet (Ebbinghaus 2003, S. 16).

Ein zweiter Innovations- und Evaluationsstrang bezog sich auf die Einführung einer gestreckten Ausbildungsabschlussprüfung (Bertram, Schild 2008; Stöhr, Reymers, Kuppe 2007; Schenk, Götte 2008). So ergab beispielsweise die Evaluation im Bereich der handwerklichen Metallberufe eine positive Resonanz seitens der beteiligten Akteure, insbesondere auch der Auszubildenden (Stöhr, Kuppe 2008).

Als Fazit der Untersuchungen kann festgehalten werden, dass relevante Schritte in Richtung der Gestaltung von kompetenzorientierten Prüfungen erkennbar sind, die Entwicklungen jedoch selbst in den aufgenommenen Innovationsbereichen noch nicht abgeschlossen sind. Unabhängig von diesen Pilotfeldern für neue Konzepte und Formen der Ausbildungsabschlussprüfung ließen sich die Realisationsformen der Prüfungen in den mehr als 300 Ausbildungsberufen auf einem Kontinuum von „fehlende Kompetenzorientierung" bis zu „teilweise kompetenzorientiert" abtragen. In diesem Rahmen kämen zahlreiche der nachfolgend zusammengefassten Kritikpunkte zum Tragen, die in punktuellen Untersuchungen herausgearbeitet worden sind:

- Trilling (2003, S. 81 f.) weist am Beispiel einer AKA-Abschlussprüfung für Industriekaufleute fachliche Fehler bei den erstellten Aufgaben nach.
- In zahlreichen Ausbildungsberufen steht ein hoher Anteil von gebundenen Aufgaben der Umsetzung von kompetenzorientierten Prüfungen entgegen. Bemängelt wird dabei, dass zur Ermöglichung von gebundenen Testformaten eine Tendenz zur Glättung des Uneindeutigen bestehe. Durch die Reduktion von situativer Komplexität und Vernetztheit ließe sich zwar die Lösungserwartung an die Prüflinge eindeutiger formulieren, zugleich reduziere sich dadurch die Authentizität der Aufgabenstellung und damit der Grad an Kompetenzorientierung (Reetz, Hewlett 2009, S. 213 f.).
- Dies war der Ausgangspunkt einer Vereinbarung zwischen Gewerkschaften, den Aufgabenerstellungsausschüssen für die kaufmännischen Berufe und dem DIHK, für das Prüfungsinstrument „schriftliche Aufgaben" den Höchstanteil für gebundene Aufgaben auf 50 % festzulegen (Reetz, Hewlett 2009, S. 134).
- Aber auch ungebundene Aufgaben werden nicht zwangsläufig den Ansprüchen einer kompetenzorientierten Prüfung gerecht. So wird kritisiert, dass sogenannte Situationsaufgaben häufig „unecht" sind. „Unechte" Situationsaufgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass die Situationen in ihrer Komplexität zerstückelt werden, indem die Prüflinge durch kleinschrittige Fragen zu vorgegebenen Antworten geführt werden. Oder die Situationen sind nur künstlich aufgesetzt, indem die in der Situationsbeschreibung gegebenen Informationen für die Lösungsbearbeitung nicht benötigt werden. Kompetenzorientierte Prüfungen verlangen in

erster Linie „echte“ Situationsaufgaben, zu deren Bewältigung jeweils spezifische Bereiche und Dimensionen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen) von Kompetenzen gefordert werden.

- Sozial- und Selbstkompetenzen sind bislang erst ansatzweise in die Ausbildungsabschlussprüfungen integriert, unter anderem auch deshalb, weil diese in einer zeitpunktbezogenen Prüfung nur begrenzt diagnostizierbar sind (Reetz, Hewlett 2009, S. 38 f.; Geldermann, Seidel, Severing 2009, S. 54). Ähnlich wie bei der Formulierung von Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulen erfolgt häufig eine Verengung auf kognitive Kompetenzdimensionen (Reetz, Hewlett 2009, S. 211). Übergreifend ergibt sich daraus die Frage, welche Bedeutung in der Prüfung die Faktoren haben, die als spezifisch und charakteristisch für die deutsche (duale) Berufsausbildung ausgewiesen werden (z. B. Entwicklung von Einstellungsdimensionen wie berufliche Identität, Arbeitsethos oder Loyalität). Sind diese Dimensionen prinzipiell nicht prüfbar, oder sind sie nur im Rahmen der momentanen Prüfungsorganisation nicht feststellbar?
- Trotz des Einstiegs in eine gestreckte Abschlussprüfung in einzelnen Ausbildungsbereichen sind die Prüfungen im Hinblick auf die kompetenzkonstituierenden Merkmale der Situationsflexibilität und -stabilität (vgl. Kapitel 1) noch zu sehr auf einen singulären Prüfungszeitpunkt ausgerichtet. Der Nachweis, dass eine festgestellte Kompetenz stabil und auf ähnliche Situationen übertragbar ist, wird bestenfalls ansatzweise geführt. Auch hier stellt sich die Frage, ob die Umsetzung eines solchen Anspruchs nicht eine Prüfungsorganisation erforderte, die die Feststellung von beruflichen Handlungskompetenzen über einen längeren Zeitraum und mit unterschiedlichen Instrumenten an verschiedenen Lernorten erfasst bzw. die summative Kompetenzmessung um formative Komponenten ergänzt.

3. Reformfelder für die Weiterentwicklung des Prüfungsbereichs

Was sind mögliche Etappen, sich dem Ideal einer kompetenzorientierten Prüfung weiter zu nähern? Anhand von zwei Thesen sollen mögliche Reformfelder konturiert werden, wobei beide sich vor dem Hintergrund markanter berufsbildungspolitischer Interessen und Kontroversen bewegen.

These 1: *Eine (moderate) Modularisierung und Streckung der Prüfung in der Berufsausbildung erlaubt einen höheren Grad an Kompetenzorientierung!*

Durch eine Ausdifferenzierung der Kompetenzfeststellung im Rahmen von Teilprüfungen lässt sich die Aussagekraft über die erreichte berufliche Handlungskompetenz wesentlich steigern. Wenn die stabile, nachhaltige Bewältigung von flexibel

auftretenden beruflichen Handlungsanforderungen ein konstitutives Merkmal von Kompetenzen darstellt, dann erfordert die Feststellung dieser Flexibilität und Stabilität mehr als eine singuläre Prüfung. Für eine solche Prüfungsorganisation spricht zudem die Erkenntnis, dass eine Prüfung alleine nur begrenzte Potenziale für die eine valide Kompetenzfeststellung besitzt – erst die Verbindung einer größeren Zahl von Einzelprüfungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten erlaubt die Feststellung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz. Gleichwohl ist aus prüfungsökonomischen sowie didaktischen Erwägungen eine Balance anzustreben, denn zu viele Einzelprüfungen bergen die Gefahr einer Fragmentarisierung und einer zu starken Ausrichtung der Ausbildung ausschließlich auf die Prüfung. Die Gesamtheit der beruflichen Handlungskompetenzen wird dabei nicht in jeder Modulprüfung, sondern im Arrangement aller Modulprüfungen geprüft. Über die Modulprüfungen hinaus kann im Rahmen von Integrationsprüfungen der Zusammenhang zwischen Teilbereichen besonders geprüft werden.

Die teilweise immer noch stark ausgeprägten Widerstände gegen eine modulare Ausbildungsorganisation sollten im Prüfungsbereich keinen wesentlichen Einwand begründen. Über die gestreckte Form hinaus sind die Abschlussprüfungen auch heute schon in Teile und Bereiche untergliedert, die unabhängig voneinander geprüft werden. Zudem bestehen auch heute schon modulartige Prüfungen, beispielsweise im Rahmen von Einsatzgebieten. Diese werden eigenständig geprüft und gelten nicht mehr generell für alle Auszubildenden in einem Ausbildungsberuf.

These 2: *Die verstärkte Anbindung der Kompetenzfeststellung an die Lern- und Arbeitsprozesse in den Lernorten erhöht den Grad an Kompetenzorientierung!*

Für eine verstärkte Anbindung von Teilen der Prüfung an Lern- und Arbeitsprozesse spricht in erster Linie, dass mit zunehmender Nähe der Kompetenzfeststellung an reale Handlungsanforderungen mit Ernstcharakter auch die Validität erhöht werden kann. Dies betrifft insbesondere jene Teilkompetenzen, die im Rahmen von Prüfungsarrangements nur schwierig simulierbar sind (z. B. Handeln in Teamsituationen, Einstellungen), da eine valide Diagnose einen Zeitraum bedingt, der momentan schnell an prüfungsökonomische Grenzen stößt.

Auch in diesem Punkt ist Augenmaß und Balance gefragt. Eine ausschließliche Anbindung der Prüfung an reale Lern- und Arbeitsprozesse könnte die bei der Evaluation der Ausbildungsabschlussprüfung in den IT-Berufen bzw. für Mechatroniker/-innen zutage getretenen Probleme aktualisieren. Insofern können arbeitsprozessintegrierte Prüfungsformen ein wichtiges, gleichwohl nicht das einzige Element auf dem Weg zur Gestaltung von kompetenzorientierten Prüfungen bilden.

4. Fazit

Die Ausführungen machen deutlich, dass kompetenzorientierte Prüfungen momentan eher eine Programmatik denn eine verbreitete Realität in der Berufsausbildung darstellen. Zugleich intendiert die Diktion des Titels, dass dies zu einem gewissen Grad unvermeidbar ist, da die „perfekte" Prüfung von Kompetenzen in einem System mit jährlich mehreren Hunderttausend Prüfungen schwerlich möglich ist. Schon aus prüfungsökonomischen Gründen, d. h. aufgrund der unvermeidbar begrenzt verfügbaren Zeit für eine Prüfung und deren Korrektur, können nicht alle in einer Berufsausbildung wichtigen Kompetenzen in jeder Prüfung getestet werden. Dazu kommen begrenzte Kapazitäten und prüfungsdidaktische Kompetenzen eines ehrenamtlich tätigen Prüfungspersonals. Diese Sachverhalte gelten im Übrigen nicht nur für die Berufsausbildung, sondern für nahezu alle Bildungsbereiche, sei es für solche in allgemeinbildenden Schulen, in der Weiter- oder auch in der Hochschulbildung.

Insofern stellt das Postulat der kompetenzorientierten Prüfung eine regulative Idee für die Weiterentwicklung von Prüfungstheorie und -praxis dar. Sie verkörpert eine hilfreiche Vision, deren Erreichung wir uns annähern, aber die wir nur in wenigen Fällen vollständig erreichen können. Die Ersteigung eines 8000ers ist eben kein Alltagsereignis!

Literatur

Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.: A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. New York u. a. 2001

Baethge, Martin u. a.: Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart 2006

Bertram, Bärbel; Schild, Barbara-C.: Evaluation der Erprobung des Modells einer gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung in fünf fahrzeugtechnischen Berufen. Bericht zur gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung Teil 2. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 102. Bonn 2008

Breuer, Klaus: Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Eine Zwischenbilanz. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102 (2006) 2, S. 194–210

Ebbinghaus, Margit: Anspruch und Wirklichkeit – Abschlussprüfung von Mechatronikern und Mechatronikerinnen. Bielefeld 2003

Ebbinghaus, Margit: Prüfungsformen der Zukunft – Prüfungsformen mit Zukunft? Projektarbeit und ganzheitliche Aufgabe. Bielefeld 2004

Euler, Dieter; Hahn, Angela: Wirtschaftsdidaktik. 2. Aufl. Bern 2007

Frank, Irmgard: Reform des Prüfungswesens: Berufliche Handlungsfähigkeit liegt im Fokus. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34 (2005) 2, S. 28–32

Geldermann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Wirtschaft und Bildung, Bd. 53. Bielefeld 2009

Gschwendtner, Tobias; Abele, Stephan; Nickolaus, Reinhold: Computersimulierte Arbeitsproben: Eine Validierungsstudie am Beispiel der Fehlerdiagnoseleistungen von Kfz-Mechatronikern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105 (2009) 4, S. 557–578

Hensge, Kathrin; Lorig, Barbara; Schreiber, Daniel: Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Abschlussbericht des Forschungsprojekts. Bonn 2009. – URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_43201.pdf (Stand: 06.01.2010)

Reetz, Lothar; Hewlett, Clive: Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung. Hamburg 2009

Schenk, Harald; Götte, Sebastian: Evaluation der Erprobung des Modells einer gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung in Elektroberufen. Bericht zur gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung Teil 1. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 101. Bonn 2008

Stöhr, Andreas; Kuppe, Anna-Maria: Evaluation der Gestreckten Abschlussprüfung in den handwerklichen Metallberufen Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin, Metallbauer/Metallbauerin. Abschlussbericht. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 100. Bonn 2008

Stöhr, Andreas; Reymers, Margret; Kuppe, Maria: Evaluation der gestreckten Abschlussprüfung in den Produktions- und Laborberufen der Chemischen Industrie. Abschlussbericht. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 88. Bonn 2007

Trilling, Gerhard: Die schriftlichen Abschlussprüfungen der Industrie- und Handelskammern – Kritik und Perspektiven. Regensburg 2003

Winther, Esther; Achtenhagen, Frank: Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105 (2009) 4, S. 521–556

© 2011 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: http://www.bibb.de/veroeffentlichungen

aus: EULER, Dieter: Kompetenzorientiert prüfen. In: SEVERING, Eckart; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 55-66

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung –Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite http://www.bibb.de/cc-lizenz