
Stand und Perspektiven bei beruflichen Prüfungen – Ansätze zur Reform des Prüfungswesens in der dualen Ausbildung

1 Zur Notwendigkeit neuer Prüfungskonzepte

Neue Technologien, eine zunehmende Globalisierung und härtere Wettbewerbsbedingungen auf den Märkten haben in den letzten Jahren zu drastischen Veränderungen bei den betrieblichen Arbeits- und Organisationsformen geführt. Damit einher gingen Verschiebungen bei den Anforderungen an qualifizierte berufliche Tätigkeiten. An die Stelle der durch stark arbeitsteilige Strukturen eng umgrenzten und weitgehend gleichbleibenden Anforderungen sind komplexe, sich stetig verändernde Anforderungen getreten. Die dadurch erforderliche kontinuierliche Aktualisierung und Weiterentwicklung beruflicher Qualifikationen hat weitreichende Konsequenzen für die duale Berufsausbildung. Die Zielvorstellung einer durch Ausbildung erwerbbarer abschließenden beruflichen Qualifizierung wurde abgelöst durch eine Zielsetzung, durch den Aufbau beruflicher Handlungskompetenzen die Grundlagen für weiteres selbstorganisiertes, eigenverantwortliches berufsbegleitendes und -bezogenes Lernen zu legen (vgl. STÖCKL / STRAKA 2001). Es liegt auf der Hand, dass ein solcher Paradigmenwechsel in der Zielkategorie von Ausbildung mit einer Neuorientierung bei den Inhalten, Strukturen und Methoden der Ausbildung einhergehen muss. Gleichzeitig wird damit aber auch eine Neukonzeption der Prüfungen, insbesondere der Abschlussprüfungen erforderlich, ist es doch ihre Aufgabe zu ermitteln, ob das Ausbildungsziel erreicht wurde.

1.1 Anforderungen an neue Prüfungskonzepte

Aus der Zielkategorie von Ausbildung resultiert für die Abschlussprüfung, dass sie sowohl das Profil der erworbenen Kompetenzen aufzudecken als auch das daraus erwachsende Potenzial für zukünftige Kompetenzentwicklungen offen zu legen hat. Die traditionelle diagnostische Funktion wird damit um eine prognostische Funktion erweitert. Stellt die Erfüllung dieser Doppelfunktion bereits eine enorme Herausforderung dar, so wirft der "Prüfungsgegenstand" als solcher weitere Fragen auf.

Handlungskompetenzen sind erlangte, generalisierte Befähigungen, Aufgaben und Anforderungen unter unterschiedlichen Bedingungsbeziehungen effektiv und effizient bewältigen zu können. Sie werden also nur in der Auseinandersetzung mit einer konkreten Aufgabe wirksam, und das in der Regel auch nur teilweise. Das tatsächliche Kompetenzprofil ist zu meist nicht nur breiter angelegt, sondern erweitert sich auch mit der Bewältigung jeder Anforderung. Zudem handelt es sich bei Handlungskompetenzen um komplexe Gefüge aus Fertigkeiten, Kenntnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen. Diese Gefüge sind in ihrer Ganzheit nicht nur mehr als die additive Zusammenfassung ihrer Komponenten; sie variieren zudem je nach den Anforderungen der zu bearbeitenden Aufgabe in ihrer qualitativen Ausgestaltung.

Damit ist es schwierig, vorhandene Kompetenzen und Kompetenzprofile zutreffend zu bestimmen (vgl. ZIMMER / DIPPL 2003). Eine noch größere Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass sich das Entwicklungspotenzial der herausgebildeten Handlungskompetenzen nicht in der Auseinandersetzung mit den derzeit bekannten, sondern erst in der Auseinandersetzung mit in Zukunft neu auftretenden beruflichen Anforderungen erweisen kann. Diese sind aber mit größer werdendem Zeithorizont zunehmend ungewiss, so dass Kompetenzpotenziale allenfalls für die sich unmittelbar abzeichnenden Anforderungsentwicklungen prognostizierbar sind.

Es wird deutlich, dass Prüfungen, die berufliche Handlungskompetenzen diagnostizieren und prognostizieren wollen, komplexe Konzepte erfordern. Gleichzeitig sollen sie aber auch mit vertretbarem Aufwand realisierbar bleiben (vgl. auch SCHMIDT / STRAKA 2000). Dies hat in den letzten Jahren zahlreiche Neuerungen bei Ausbildungsabschlussprüfungen hervorgebracht.

2 Neue Prüfungsmethoden – ein erster Schritt zu einem modernen Prüfungswesen

Die Einführung neuer Prüfungsmethoden greift den Umstand auf, dass sich Handlungskompetenzen – wie bereits gesagt – nur in der Bearbeitung konkreter, zugleich komplexer Berufsaufgaben realisieren und erkennen lassen. Es sind somit Methoden erforderlich, die es gestatten, Berufsaufgaben abzubilden bzw. zu simulieren, die repräsentativ für die angestrebte zukünftige Berufstätigkeit sind. Die Forderung nach Repräsentativität erstreckt sich dabei über die fachlichen Anforderungen hinaus auch auf die Situationen, in denen Berufstätigkeit stattfindet (vgl. ZIMMER / DIPPL 2003).

Nicht nur die einzelnen Ausbildungsberufe unterscheiden sich in den für sie typischen Berufsaufgaben und beruflichen Situationen zum Teil deutlich voneinander; auch jeder einzelne Ausbildungsberuf an sich umfasst ein ganzes Spektrum an verschiedenen Aufgaben und Anforderungen. Es ist daher leicht nachzuvollziehen, dass es nicht einiger weniger, sondern zahlreicher Methoden bedarf, um diese Vielfalt beruflicher Aufgaben, Anforderungen und Situationen abbilden zu können. Entsprechend variantenreich stellt sich inzwischen das Methodenspektrum dar, welches im Rahmen von Ausbildungsabschlussprüfungen zum Einsatz kommt. Im Jahr 2003 belief sich die Anzahl der in den Prüfungsanforderungen der Ausbildungsordnungen benannten Prüfungsmethoden bereits auf 41, zwischenzeitlich dürften einige weitere hinzugekommen sein.

Zwar weist jede dieser Methoden gewisse Besonderheiten auf; gleichwohl lassen sich auch Gemeinsamkeiten identifizieren, die eine Systematisierung der verschiedenen Prüfungsmethoden erlauben. Hierfür greift allerdings die traditionelle Systematisierung nicht mehr, nach der Prüfungsmethoden entsprechend ihrer Modalität in mündliche, schriftliche und praktische Methoden unterteilt werden. Die neuen Methoden verbinden vielmehr Elemente unterschiedlicher Modalitäten miteinander. Angemessener erscheint daher eine Kategorisierung auf der Grundlage der den Prüfungsmethoden zu Grunde liegenden Gestaltungsprinzipien (vgl. Ab-

bildung 1). Derzeit lassen sich drei solcher Gestaltungsprinzipien unterscheiden (vgl. EBBINGHAUS 2004).



Abb. 1: Gestaltungsprinzipien neuer Prüfungsmethoden (Quelle: BIBB / EBBINGHAUS / FRANK 2003)

Gestaltungsprinzip Praxisnähe

Prüfungsmethoden, die dem Prinzip der Praxisnähe folgen, zeichnen sich dadurch aus, dass sie berufstypische Arbeitsanforderungen abbilden oder simulieren. Damit wird erreicht, dass berufliches Wissen und Können auf die konkrete Anforderung anzuwenden ist (statt dieses nur kontextfrei zu reproduzieren). Zum Teil erfolgt auch ein Rückgriff auf reale praxisübliche Unterlagen, wie etwa Produktinformationen oder Buchungsbelege. Hierüber soll der Praxisbezug intensiviert werden und die Prüfung für den Prüfling an Sinnhaftigkeit gewinnen.

Gestaltungsprinzip Handlungsorientierung

Handlungsorientierten Prüfungsmethoden liegt das Prinzip eines vollständigen beruflichen Handlungsablaufes zu Grunde. Dieser umfasst mindestens die Phasen Planung, Durchführung und Kontrolle. Je nach verwendetem Handlungsmodell können noch weitere Phasen unterschieden werden. Unabhängig davon, welches Handlungsmodell herangezogen wird, werden bei handlungsorientierten Prüfungsmethoden jedoch immer mehrere zusammenhängende und sich ergänzende Arbeitsanforderungen abgebildet, deren Bearbeitung es erfordert, jede Anforderung jeweils im Kontext der Gesamthandlung zu betrachten.

Gestaltungsprinzip Prozessorientierung

Prozessorientierte Prüfungsmethoden stellen eine vollständige berufliche Handlung in den Kontext der ihr vor- und nachgelagerten betrieblichen Abläufe und Bereiche. Diese sind bei

der Bearbeitung zu berücksichtigen, was ganzheitliches Denken und Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang erfordert. In der Regel handelt es sich bei den abgebildeten Prozessen um Geschäftsprozesse, deren besonderes Merkmal im Kontext von Prüfungen die Kundenorientierung darstellt. Der Kunde löst durch die Auftragserteilung den Geschäftsprozess aus, er bestimmt über den Auftrag Art und Umfang des Geschäftsprozesses und er beendet den Geschäftsprozess, indem er mit der Leistungsabnahme seinen Auftrag als erfüllt betrachtet (vgl. SPETH, 2003). Im weiteren Sinne dauert der Geschäftsprozess noch bis zum Erlöschen sämtlicher Gewährleistungsansprüche fort. Inhärent für prozessorientierte Prüfungsmethoden sind somit in der Regel Aspekte der Kundenbeziehung und -orientierung.

Die drei Prinzipien stehen nicht unverbunden oder gar konkurrierend nebeneinander. Vielmehr bauen sie aufeinander auf, gehen fließend ineinander über, so dass eine eindeutige Zuordnung von Prüfungsmethoden zu den Prinzipien nicht immer möglich ist. In Übersicht 1 wird eine solche Zuordnung für einige der bekannteren neuen Prüfungsmethoden versucht. In Übersicht 2 wird zu jedem Gestaltungsprinzip jeweils eine der Methoden exemplarisch in ihren wesentlichen Merkmalen beschrieben.

Übersicht 1: Gestaltungsprinzipien und zugehörige Prüfungsmethoden

Gestaltungsprinzip	Prüfungsmethoden (Beispiele)
Praxisnähe	Planungsgespräch Kundenberatungsgespräch Fallbezogenes Fachgespräch Praktische Aufgabe
Handlungsorientierung	Integrierte Prüfung Komplexe Aufgabe Komplexes Problem Zusammenhängende Aufgabe
Prozessorientierung	Betriebliche Projektarbeit Betrieblicher Auftrag Ganzheitliche Aufgabe Fachaufgabe Situationsaufgabe

Übersicht 2: Kurzbeschreibung ausgewählter Prüfungsmethoden

Planungsaufgabe

Bei der Planungsaufgabe ist die Bearbeitung eines Arbeitsauftrages zu konzipieren und schriftlich zu fixieren (wobei die Planung ggf. später zu realisieren ist). Bezogen auf alle Phasen der Auftragsbearbeitung sowie für jeden dabei auszuführenden Arbeitsschritt sind operative Überlegungen anzustellen (z.B. Zeiten oder Materialbedarf kalkulieren) sowie Aspekte der Arbeitssicherheit und des Gesundheitsschutzes zu berücksichtigen.

Komplexe Aufgabe

Die Methode ‚Komplexen Aufgabe‘ weist differenzierte Gestaltungsmöglichkeiten auf. Sie kann sowohl schriftlich als auch praktisch durchgeführt werden. Ihr liegt jedoch immer ein differenziertes Modell eines vollständigen beruflichen Handlungsablaufes zugrunde. Bei der schriftlichen Variante werden ausgehend von einer konkreten beruflichen Anforderungssituation Teilaufgaben formuliert, wobei mit jeder Teilaufgabe eine bestimmte Phase des Handlungsablaufes simuliert wird. Das Entscheidende an dieser Variante der komplexen Aufgabe besteht darin, dass die Bearbeitung der Aufgabenstellungen neben Fachkompetenzen auch methodische und personelle Kompetenzen sowie die Betrachtung und Analyse von Sachverhalten unter verschiedenen Gesichtspunkten (z.B. ökonomischer Gesichtspunkt, gesellschaftlicher Gesichtspunkt) erfordert.

Betriebliche Projektarbeit

Mit der Prüfungsmethode ‚Betriebliche Projektarbeit‘ wird ein originärer Geschäftsprozess, der aus einem realen, im Ausbildungsbetrieb anstehenden Kundenauftrag resultiert, zum Gegenstand der Prüfung gemacht. Die Besonderheit dieser Prüfungsmethode besteht darin, dass nicht das bei der Bearbeitung erzielte Ergebnis, sondern der realisierte Prozess – einschließlich aller getroffenen Entscheidungen und Reaktionen auf Veränderungen und Störungen – bewertet wird. Bewertungsgrundlage sind die Dokumentation des Prozessverlaufes, die Präsentation der Projektbearbeitung sowie deren vertiefte Erörterung im Rahmen eines Fachgespräches.

2.1 Bisherige Erfahrungen mit den neuen Prüfungsmethoden

Das Bundesinstitut für Berufsbildung beobachtete die Einführung der neuen Prüfungsmethoden in die Praxis und führte zu ausgewählten Methoden umfangreiche Evaluationsstudien durch (vgl. EBBINGHAUS/ GÖRMAR / STÖHR 2001; STÖHR 2002; EBBINGHAUS 2002, 2003, 2004). Zentrale Fragen der Evaluation waren darauf gerichtet, inwieweit es mit den neuen Gestaltungsprinzipien gelingt, dem – oben genannten – doppelten Prüfungsfor-

dernis Rechnung zu tragen, wie sich die neuen Prüfungsmethoden in der Praxis bewähren und welche Faktoren hierfür von Bedeutung sind. Aus der Fülle der – zum Teil sehr methoden- und berufsspezifischen – Befunde sollen hier solche dargestellt werden, die sich methoden- und berufsübergreifend identifizieren ließen.

Die neuen Prüfungsmethoden haben – unabhängig davon, welchem Prinzip sie folgen – wesentlich dazu beizutragen, Ausbildungsabschlussprüfungen realitätsnäher zu gestalten. Aus dem am Ende der Ausbildung stehenden „Störfaktor“, der anforderungsmäßig kaum etwas mit den vorangegangenen Qualifizierungsprozessen noch mit der nachfolgenden Berufswirklichkeit zu tun hatte, ist inzwischen eine Art „Bindeglied“ zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit geworden. Die neuen Prüfungsmethoden erlauben es, Prüfungsaufgaben relativ nahe an den Arbeitsanforderungen und -abläufen der Berufsrealität zu gestalten und aus der Auseinandersetzung mit ihnen einen differenzierten Einblick in Breite und Tiefe des Kompetenzprofils zu erhalten. In diesem Sinne haben die neuen Prüfungsmethoden einen zentralen Beitrag zum notwendigen Paradigmenwechsel im beruflichen Prüfungswesen geleistet: die Ablösung einer statischen Grundauffassung von Wissen und Können durch ein dynamisches Verständnis beruflicher Kompetenzen.

Gleichzeitig haben die Evaluationen deutlich gemacht, dass das Mehr an Qualität, welches die neuen Methoden ermöglichen, nur ausgeschöpft werden kann, wenn die erforderliche Infrastruktur für ihre erfolgreiche Implementierung und Umsetzung geschaffen wird.

Erfolgsfaktor Aufgabenerstellung

Die Festschreibung einer neuen Prüfungsmethode in den Prüfungsanforderungen allein bewirkt noch keine Veränderung der Prüfungspraxis. Dies kann nur über den Weg der Umsetzung der Methode und ihrer Intention in konkrete Aufgabenstellungen erfolgen.

Nach wie vor werden Prüfungsaufgaben von Gremien erarbeitet, die sich aus Ausbildern und Berufsschullehrern zusammensetzen. Damit ist unzweifelhaft sicher gestellt, dass ein hohes Maß an fachlicher Expertise in die Aufgabenerstellung einfließt. Die neuen Prüfungsmethoden erfordern jedoch nicht nur fachliche Expertise. Die repräsentative Abbildung von Arbeitsanforderungen, -abläufen, -handlungen und -prozessen erfordert zudem arbeits- und tätigkeitsanalytische Kompetenzen – Kompetenzen, über die Ausbilder und Lehrer in der Regel nicht verfügen und auch nicht verfügen müssen. Hier sind Lösungen zu finden, um die Aufgabenerstellung zu professionalisieren, etwa durch die zeitweilige Unterstützung der Aufgabenersteller durch Arbeitsanalytiker (vgl. LENNARTZ 2004; EBBINGHAUS 2004).

Erfolgsfaktor Bewertungskriterien

Bislang wurden die neuen Prüfungsmethoden vorwiegend aus der Perspektive veränderter Formen der Leistungserbringung und -erfassung betrachtet; weitgehend vernachlässigt wurde die andere Seite der Medaille, die der Leistungsbewertung. Die hierfür verwendeten Kriterien orientieren sich im Wesentlichen noch immer an statischen Einzelpositionen. Sie zerlegen somit Kompetenzen in einzelne Bestandteile und vernachlässigen damit, dass das Gesamtge-

füge „Kompetenz“ mehr ist als die Menge der dieses Gefüge bildenden Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten u.ä. Um diese Gefüge ermitteln und bewerten zu können, sind neue, ganzheitliche Bewertungsverfahren erforderlich, die Kompetenzen in ihrem Wirken bezogen auf die konkrete Anforderungssituation und die sie umgebenden Bedingungen in den Blick nehmen (vgl. ZIMMER / DIPPL 2003; EBBINGHAUS, 2004).

Erfolgsfaktor Prüfungspersonal

Wie Aufgabenersteller nehmen auch Prüfer ihre Tätigkeit im Ehrenamt wahr und wie die Aufgabenerstellungsgremien sind auch die Prüfungsausschüsse mit Ausbildern und Berufsschullehrern besetzt.

Bereits seit einigen Jahren bestehen große Schwierigkeiten, ausreichend Prüfungspersonal verfügbar zu haben. Dies hat mehrere, sich teilweise wechselseitig verstärkende Gründe (vgl. LENNARTZ, 2004; EBBINGHAUS 2004):

- Betriebe wie Berufsschulen sind in ihrer Freistellungspraxis zurückhaltender geworden.
- Neue Prüfungsmethoden gehen mit einem erhöhten Zeitaufwand für die Planung, Durchführung und Bewertung einher.
- Prüfer benötigen erweiterte Kompetenzen, um mit und nach den neuen Methoden prüfen zu können, was mit erhöhtem Qualifizierungsbedarf der Prüfer einhergeht.
- Insgesamt hat das Ehrenamt an Attraktivität verloren.

Langfristig wird die erfolgreiche Implementierung der neuen Prüfungsmethoden davon abhängen, inwieweit es gelingt, die Zahl der Prüfer und Prüferinnen zu erhöhen und dabei gleichzeitig die Qualifizierung des Prüfungspersonals zu intensivieren. Denn neben fachlichen Kompetenzen erfordern die neuen Prüfungsmethoden in zunehmendem Maße didaktische und diagnostische Kompetenzen. Das Prüfen von Kompetenzen wird selbst zu einer anspruchsvollen Kompetenz. Eine Kompetenz, die die Mehrheit der Prüfer - so die Evaluationsergebnisse - noch aufbauen muss und deren Aufbau ihnen dringend zu ermöglichen ist.

Trotz aller Bemühungen, die für die Implementierung und Umsetzung der neuen Prüfungsmethoden bereits geleistet wurden, aber auch noch zu leisten sind, können doch neue Methoden alleine nicht zu einer umfassenden, den veränderten Erfordernissen gerecht werdenden Umgestaltung des beruflichen Prüfungswesens führen. Auch noch so elaborierte Methoden alleine können es kaum leisten, Kompetenzpotenziale aufzudecken, solange diese Methoden nur punktuell am Ende der Ausbildung zur Anwendung kommen. Neben Veränderungen bei den Methoden sind zumindest noch Veränderungen bei den Prüfungsstrukturen notwendig. Die "Gestreckte Abschlussprüfung" ist ein Schritt in die Richtung, punktuelle Prüfungsstrukturen mit dem Ziel zu überwinden, Entwicklungspotenziale aufzuzeigen.

3 Gestreckte Abschlussprüfung – Annäherung an ein entwicklungs- begleitendes Prüfen

Die Einführung des Modells der gestreckten Abschlussprüfung markiert den Abschied von der punktuellen Leistungsfeststellung im Prüfungswesen des dualen Ausbildungssystems. Zunächst im Rahmen von Erprobungsverordnungen erlassen, ist die gestreckte Abschlussprüfung mit dem zum 1. April 2005 in Kraft getretenen neuen Berufsbildungsgesetz als alternatives Strukturmodell für Ausbildungsabschlussprüfungen rechtlich verankert. Gleichzeitig handelt es sich bei der gestreckten Abschlussprüfung um das vom Gesetzgeber favorisierten Strukturmodell, denn nach § 5 (2) BBiG ist bei jedem Neuordnungsverfahren zu prüfen, ob dieses Modell – und nicht das nach wie vor mögliche, traditionelle punktuelle – Anwendung finden kann.

Die gestreckte Abschlussprüfung hebt nicht nur die funktionale Eigenständigkeit von Zwischen- und Abschlussprüfung auf, sondern mit ihr entfällt auch die Zwischenprüfung als lernortübergreifende und -unabhängige Lernstandskontrolle. An ihre Stelle tritt der erste Teil der Abschlussprüfung, der zweite Teil liegt wie bisher am Ende der Ausbildung. Damit wird die Abschlussprüfung neu strukturiert: Sie gliedert sich in zwei zeitlich deutlich auseinander fallende Teile, die zwar einzeln bewertet werden müssen, aber nicht einzeln zertifiziert werden dürfen. Entsprechend gibt es auch nur ein Bestehen der Abschlussprüfung insgesamt und nicht eines ihrer beiden Teile je für sich. Daher darf der erste Teil der gestreckten Abschlussprüfung nicht so hoch gewichtet werden, dass bereits sein Ergebnis über das Bestehen der Abschlussprüfung entscheiden könnte. In den bisherigen Anwendungen fließt Teil 1 mit einem Gewicht von 25 bis 40 Prozent in das Gesamtergebnis ein.

Grundsätzlich ist mit diesem Modell ein erster Schritt getan, das traditionelle, auf einen Messzeitpunkt ausgerichtete Prüfungswesen im dualen System zu überwinden und eine dem Prozess der Kompetenzentwicklung folgende Prüfungskonzeption durchzusetzen. Die erworbenen beruflichen Kompetenzen werden an zwei im Ausbildungsverlauf auseinander liegenden Zeitpunkten ermittelt. Es wird damit prinzipiell möglich, ein differenziertes Bild des Kompetenzstandes und der Kompetenzentwicklung zu zeichnen und darüber noch vorhandene Entwicklungspotenziale abzuschätzen (vgl. FRANK, 2005).

Gleichwohl ist dieses Modell nicht frei von Problemen. Unter der Maßgabe der Prüfungsökonomie sollen im Mittelpunkt des ersten Teils der Abschlussprüfung bevorzugt solche Kompetenzen stehen, die sich zu diesem Prüfungszeitpunkt bereits abschließend prüfen lassen. Ungeachtet dessen, dass Kompetenzen kaum jemals abschließend entwickelt sind, werden diese Kompetenzen dann im zweiten Teil nicht erneut bzw. auf einem höheren Komplexitätsgrad geprüft. Entwicklungsfortschritte und -potenziale lassen sich so aber nicht in wünschenswerter Weise erkennen. Zudem deuten erste Erkenntnisse aus Evaluationsstudien darauf hin, dass von dem Modell der gestreckten Abschlussprüfung nicht unerhebliche Rückwirkungen auf die Ausbildungsgestaltung ausgehen, wobei es noch zu früh ist, um beurteilen zu können, ob hier positive oder negative Effekte überwiegen.

4 Weitere Reformimpulse durch das neue BBiG

Die bisherigen Reformen im Prüfungswesen des dualen Ausbildungssystems konzentrierten sich auf die Prüfungsmethoden und Prüfungsstrukturen; das Prüfungssystem als solches blieb jedoch ausgeklammert. Zwar wurden Systemveränderungen diskutiert, insbesondere Fragen einer (personellen) Andersverteilung von Prüfungskompetenzen und einer Anrechnung von Berufsschulleistungen; Eingang in die Prüfungspraxis fanden entsprechende Konzepte indes nicht. Dies könnte sich mit dem neuen Berufsbildungsgesetz ändern. Denn dieses unterstützt nicht nur die bisherigen Innovationen bei Prüfungsmethoden und sanktioniert die erfolgten Vorstöße zu einer neuen Prüfungsstruktur; es fördert zudem weitere Neuentwicklungen in beiden Bereichen und unternimmt darüber hinaus auch erste Annäherungen an eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems.

4.1 Erprobung neuer Prüfungsformen

Die sogenannte Experimentierklausel wird ausgeweitet. Zusätzlich zur Erprobung neuer Ausbildungsformen und -berufe können nun auch neue Prüfungsformen erprobt werden (vgl. Kasten 1).

Kasten 1: Experimentierklausel

§ 6 BBiG

Erprobung neuer Ausbildungsberufe, Ausbildungs- und Prüfungsformen

Zur Entwicklung und Erprobung neuer Ausbildungsberufe sowie Ausbildungs- und Prüfungsformen kann das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit oder das sonst zuständige Fachministerium im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung nach Anhörung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung durch Rechtsverordnung, die nicht der Zustimmung des Bundesrates bedarf, Ausnahmen von § 4 Abs. 2 und 3 sowie den §§ 5, 37 und 48 zulassen, die auch auf eine bestimmte Art und Zahl von Ausbildungsstätten beschränkt werden können.

Damit werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, auf Veränderungen in den Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht nur sehr zeitnah mit entsprechenden Ausbildungskonzepten reagieren zu können, sondern diese auch durch angemessene Prüfungskonzepte flankieren zu können. Grundsätzlich wird es damit auch möglich, das sich derzeit etablierende prozessbezogene Prüfen in Richtung auf ein prozessbegleitendes Prüfen weiter zu entwickeln.

4.2 Unterstützung und Entlastung der Prüfungsausschüsse

Nach dem alten und dem neuen Gesetz sind die Prüfungsausschüsse für die Abnahme von Prüfungen zuständig. Einen Schritt in die Richtung, diese strikte Zuständigkeitsregelung zu lockern, geht der Gesetzgeber allerdings mit dem neu eingeführten Gutachterprinzip. Dieses

ermöglicht es den Prüfungsausschüssen, für die Bewertung bestimmter (nicht mündlich erbrachter) Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen einzuholen (vgl. Kasten 2).

Kasten 2: Gutachterprinzip

§ 39 BBiG Prüfungsausschüsse

(1) ...

(2) Der Prüfungsausschuss kann zur Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter, insbesondere berufsbildender Schulen, einholen.

(3) Im Rahmen der Begutachtung nach Absatz 2 sind die wesentlichen Abläufe zu dokumentieren und die für die Bewertung erheblichen Tatsachen festzuhalten.

Eine Festlegung der Institutionen oder Personen, die für die Gutachtertätigkeit in Frage kommen, erfolgt im Gesetz nicht. Einzig explizit benannt werden die Berufsschulen, denen auf diese Weise die Möglichkeit gegeben werden soll, die berufsschulischen Leistungen der Auszubildenden in das Prüfungsergebnis einfließen zu lassen. Abgestimmte Regelungen dazu gibt es allerdings derzeit noch nicht.

So, wie es den Prüfungsausschüssen frei steht, Gutachten zu bestimmten Prüfungsleistungen einzuholen, so sind sie auch frei in der Entscheidung, inwieweit sie solche Stellungnahmen bei der Leistungsbewertung berücksichtigen, denn rechtlich bindend sind die Stellungnahmen für die Prüfungsausschüsse nicht (vgl. FRANK 2005).

Die Vorteile, die diese Neuregelung bietet, sind nicht zu unterschätzen. Viele der neuen Prüfungsmethoden, insbesondere solche, bei denen auf reale Betriebsaufträge zurückgegriffen wird, stellen hohe, teilweise kaum erfüllbare fachliche und zeitliche Anforderungen an die Prüfer. Hier kann durch die Beauftragung eines Gutachters eine zeitliche Entlastung der Prüfer erreicht, vor allem jedoch zur Erweiterung des im Prüfungsausschuss vorhandenen Sachverständnisses sowie zu einer zuverlässigen Beurteilung der Prüfungsleistung bzw. der Kompetenzen der Auszubildenden beigetragen werden. Gelingen kann dies allerdings nur, wenn für die Gutachtenerstellung die auch vom Prüfungsausschuss anzulegenden Bewertungs- und Qualitätsmaßstäbe verbindlich vorgegeben werden (vgl. FRANK, 2005). Gerade in diesem Bereich besteht - wie weiter oben dargestellt - jedoch noch großer Handlungsbedarf.

Eine weitere Entlastung erfahren Prüfungsausschüsse durch das ebenfalls neu eingeführte Richterstatterprinzip (vgl. Kasten 3).

§ 42 BBiG

Beschlussfassung, Bewertung der Abschlussprüfung

- (1) Beschlüsse über Noten zur Bewertung einzelner Prüfungsleistungen, der Prüfung insgesamt sowie über das Bestehen und Nichtbestehen der Abschlussprüfung werden durch den Prüfungsausschuss gefasst.
- (2) Zur Vorbereitung der Beschlussfassung nach Absatz 1 kann der Vorsitz mindestens zwei Mitglieder mit der Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen beauftragen. Die Beauftragten sollen nicht derselben Mitgliedergruppe angehören.
- (3) Die nach Absatz 2 beauftragten Mitglieder dokumentieren die wesentlichen Abläufe und halten die für die Bewertung erheblichen Tatsachen fest.

Mit dieser Regelung wird die Möglichkeit geschaffen, bestimmte Aufgaben einzelnen Mitgliedern des Prüfungsausschusses zu übertragen und so Engpässe auszugleichen, die den ordnungsgemäßen Prüfungsablauf gefährden könnten. Das Kollegialprinzip wird dadurch nicht außer Kraft gesetzt, denn nach wie vor können Entscheidungen – einschließlich Bewertungen – nur vom Prüfungsausschuss insgesamt getroffen werden.

Damit das Delegationsprinzip in der Praxis greifen kann, sind – wie auch beim Gutachterprinzip – einheitliche und verbindliche Beurteilungs- und Bewertungskriterien erforderlich, darüber hinaus aber auch die Bereitschaft zu neuen Kooperations- und Kommunikationsformen in den Prüfungsausschüssen (vgl. FRANK, 2005).

5 Abschließende Betrachtungen

Mit den Reformansätzen werden umfangreiche Anstrengungen unternommen, das Prüfungswesen stärker an die Erfordernisse der modernen Berufsausbildung und die Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen. Traditionelle Prüfungsmethoden und -strukturen haben in diesem Bestreben bereits ihren angestammten Platz verloren; weiterreichende, auch die Prüfungskompetenzen und -zuständigkeiten umfassende Veränderungen zeichnen sich ab. Das neue Berufsbildungsgesetz eröffnet verschiedene Spielräume, die Reform des Prüfungswesens weiter voranzutreiben. Es bleibt spannend abzuwarten, ob und in welcher Form von diesen Möglichkeiten Gebrauch gemacht wird.

Literatur

EBBINGHAUS, M. (2004): Prüfungsformen der Zukunft? Prüfungsformen mit Zukunft? – Projektarbeit und ganzheitliche Aufgabe. Zweite Evaluation der Abschlussprüfung in den IT-Berufen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld.

EBBINGHAUS, M. (2004): Prüfungsformen, Prüfungsmethoden, Prüfungsgebiete und Co. Prüfungsrelevante Begriffe und ihre Bedeutung. In: Cramer, G., Schmidt, H., Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Loseblatt-Sammlung. Köln.

EBBINGHAUS, M. (2003): Mechatroniker-Prüfung – Anspruch und Wirklichkeit. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld.

EBBINGHAUS, M. (2002): Gestaltungsoffene Abschlussprüfung. Ergebnisse einer Prüferbefragung im Ausbildungsberuf Mediengestalter / Mediengestalterin für Digital- und Printmedien. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld.

EBBINGHAUS, M. / FRANK, I. (2003): Innovationen bei Prüfungsformen und Bewertungsverfahren. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript.

EBBINGHAUS, M. / GÖRMAR, G. / STÖHR, A. (2001): Evaluiert: Projektarbeit und Ganzheitliche Aufgaben. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld.

FRANK, I. (2005): Reform des Prüfungswesens: Berufliche Handlungskompetenz liegt im Fokus. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34, H. 2, 28-32.

LENNARTZ, D. (2004): Aktionsfeld Prüfungen: Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 33, H. 1, 14-19.

SCHMIDT, J. U. / STRAKA, G. (Hrsg.) (2000): Berufsabschlussprüfungen: Im Spannungsfeld von Aussagekraft und Ökonomie. Forschungs- und Praxisberichte der Forschungsgruppe LOS (Lernen, Organisiert und Selbstgesteuert), Band 4. Bremen.

SPETH (2003): Betriebswirtschaftliche Geschäftsprozesse. Rinteln.

STÖCKL, M. / STRAKA, G. (2001): Lernen im Unternehmen. In: HAASIS, H.-D. / KRIWALD, T. (Hrsg.): Wissensmanagement in Produktion und Umweltschutz. Berlin, 125-139.

ZIMMER, G. / DIPPL, Z. (2003): Beurteilung der Kompetenzentwicklung – Probleme, Fragen und Kriterien handlungsorientierter Prüfungen. In: ELSTER, F. / DIPPL, Z. / ZIMMER, G. (Hrsg.): Wer bestimmt den Lernerfolg. Bielefeld.