

Prüfungen: Eine unerledigte Herausforderung

Veränderte Anforderungen an die Berufsbildung erfordern andere Prüfungen

Von: **Gerhard Labusch** (*Ausbilder und Betriebsrat*), **Dr. Hans-Joachim Müller** (*Referent*)

Veränderungen der betrieblichen Organisation, der Arbeitsabläufe und –strukturen, der Demografischer Wandel, die Entwicklung zur Industrie 4.0 sowie der Trend zur Kompetenzorientierung prägen die Anforderungen an die Berufsbildung sowie die betriebliche Bildungsarbeit.

Prägende Grundgedanken sind

- die „Konzentration auf das Kerngeschäft“,
- der „Nachweis der nutzenstiftenden Wirkung“ einer jeden Abteilung bzw. Stelle,
- die „Unternehmenskultur der Selbstorganisation“,
- die „Eigenverantwortlichkeit für die permanente Optimierung der Prozesse und
- Qualitätssicherung“ und
- das „Klima der Offenheit für ständige Verbesserungen.“

In der Folge orientiert sich berufliche Aus- und Fortbildung vorrangig an den Arbeits- und Geschäftsprozessen der jeweiligen betrieblichen Einsatzgebiete. Um die erforderliche berufliche Handlungsfähigkeit zu erreichen, soll von Beginn an die Bearbeitung realer berufstypischer Aufträge, in denen alle Tätigkeiten zusammengefasst sind, die zur Abwicklung eines betrieblichen Auftrags erforderlich sind, im Fokus der Ausbildung stehen.

Wesentliche Teile der Berufsausbildung werden dazu aus den Ausbildungszentren wieder in die Wertschöpfungsketten zurück integriert und dort – verstärkt von betrieblichen Fachkräften – aufgrund ihrer „Prozess-Expertise“ betreut. Diese Expertise meint vor allem die Fähigkeiten, konkrete berufstypische Arbeitsaufträge unter Beachtung organisatorischer und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen zu planen, durchzuführen, zu kontrollieren, d.h. selbständig und verantwortlich zu bearbeiten. Die Folgen dieser Veränderungen sind prägend für das gesamte Ausbildungspersonal und beinhalten einen Wandel der Berufsrolle vom Unterweiser hin zum Lernbegleiter.

Flankiert wird diese Veränderung der beruflichen Erstausbildung in den Betrieben durch das „Lernfeldkonzept“, d. h. die auf berufliche Handlungsfelder bezogene Gestaltung der Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen, die mittlerweile auch bei der Gestaltung und Erstellung der Rahmenpläne für die geregelten Fortbildungsberufe Einzug gehalten hat.

Gerhard Labusch

Ausbilder und Betriebsrat



Gerhard Labusch-Schönwandt, geb. 1952, war Betriebsrat und als Ausbilder im technischen, kaufmännischen und Dienstleistungsbereich, sowie in der Qualifizierung von Ausbildungspersonal tätig. Heute arbeitet er als Bildungsplaner für die Qualifizierung von Ausbildungspersonal und als Berater in Fragen der beruflichen Erstausbildung. Seit vielen Jahren Sachverständiger in Neuordnungsverfahren verschiedener Berufe für ver.di und IG Metall; Mitglied in Prüfungsausschüssen bei der Handelskammer für Fortbildungs- und Erstausbildungsberufe; Mitglied in Fachausschüssen der AKA. Mitglied im Fachausschuss für die Geprüften Berufspädagogen und ...

[\[weitere Informationen\]](#)

Dr. Hans-Joachim Müller

Referent



Hans-Joachim Müller hat sein Studium der Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften und Erziehungswissenschaften an der Universität Mannheim absolviert. Sein Abschluss: Diplom-Handelslehrer. Nach seiner Ausbildung hat er in verschiedenen Maschinenbau-Firmen gearbeitet. Er war didaktischer Leiter und Dozent in der beruflichen VHS-Fortbildung und Leiter der Technologietransferstelle der Technischen Universität in Kaiserslautern. Es folgte 1979 die

Kompetenzorientierung als Maßstab für die berufliche Bildung



Promotion über die Didaktik der Erwachsenenbildung. Danach war er als Akademischer Direktor im Fachgebiet Pädagogik der TU Kaiserslautern tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Lehrerausbildungskonzepte (Bildungsstandards, Schulpraktische ...
[\[weitere Informationen\]](#)

Mit Einführung prozessorientierter Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen wird mit der jahrzehntelang als „grundlegend“ bezeichnete. Systematisierungstradition der berufsfeldbreiten Grundbildung und der darauf aufbauenden Fachausbildung gebrochen. Grundlage ist ein Konzept kumulativer Berufsbildung, bei der sich die Entwicklung vollständiger beruflicher Handlungskompetenzen nach dem „Novizen-Experten- Paradigma“ vollzieht. Dabei verändern Lernaufgaben im Konzept des selbstgesteuerten Lernens die Lernkultur. Diese sind auf die Lösung von berufstypischen Aufgaben- bzw. Problemstellungen ausgerichtet und sind in ihrer Struktur so aufgebaut, dass dokumentiert wird, ob und auf welchem Level eine dem Beruf zugerechnete Fähigkeit bzw. Fertigkeit beherrscht wird. Der Einsatz von Lernaufgaben – eingebettet in das Konzept des selbstgesteuerten Lernens – erfordert von daher eine neue Lernorganisation. Die Selbsterschließung neuer Kompetenzen geschieht weitgehend im realen Arbeitsablauf, d.h. in der Produktion bzw. im Verwaltungs- und Dienstleistungsbereich auf der Basis der vom Ausbildungspersonal bereitgestellten Lernaufträge bzw. Lernaufgaben.

Auch in den beruflichen Schulen wird das Arbeiten mit Lernaufgaben notwendig. Statt den Lehrstoff – wie früher – zu 100% zu „lehren“, werden auch die Lehrerinnen und Lehrer zum Lernberater. Sie müssen einen Selbsterschließungsprozess der Lernenden ermöglichen und ergänzen diesen mit ihrer fachlichen Expertise, indem Lernergebnisse hinsichtlich ihrer Fehler, Lücken und Unklarheiten visualisiert, reflektiert und diskutiert werden. Das gilt in gleichem Maße auch bei der Durchführung beruflicher Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen.

„Lernaufgaben ermöglichen und erleichtern die Umsetzung der prozessorientierten Aus- und Fortbildung. Mit der Einführung des Konzepts der Lernaufgaben kommt auch das konstruktivistische Lernparadigma mit seinem auf Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit und Selbstevaluation ausgerichteten Lernen in der Ausbildungswirklichkeit an.“(1)

Entsprechende Prüfungen als noch „unerledigte“ Herausforderung

Prüfungen normieren die ihnen vorangehenden Lernprozesse und wirken damit zurück in die Gestaltung der Ausbildung. Nach wie vor häufig vorkommende wissensbasierte Prüfungen führen somit automatisch dazu, dass die Aus- und Fortbildung in Schule, Bildungseinrichtungen und Betrieben oft noch wissensbasiert organisiert wird. Sie stehen damit der vorher beschriebenen Struktur und Gestaltung von Aus- und Fortbildung diametral entgegen. Es kommt daher immer wieder zu Diskussionen darüber, wie die Prüfungen stärker den Anforderungen der Berufswirklichkeit angepasst werden sollten – statt umgekehrt. Auch wird in den Prüfungserstellungsausschüssen und den Prüfungsausschüssen heftig über diese Differenzen und die Schwierigkeiten der Erstellung von Handlungsorientierten Prüfungen gestritten und diskutiert.

Wenn es dabei nicht gelingt deutlich zu machen, dass die als „eher gering“ bewertete Aussagekraft, der zu große Aufwand, die mangelnde Objektivität etc. von handlungsorientierten Prüfungen vorgeschobene Argumente sind, bleibt es schwierig

Veränderungen durchzusetzen.

Zielsetzung einer guten gelungenen Berufsausbildung

Die Aufgabe einer guten und gelungenen Berufsausbildung lässt sich wie folgt beschreiben:

Eine prozessorientierte Berufsausbildung soll

...dem dynamischen Wandel der Arbeitswelt mit ihren rasch sich verändernden Aufgaben und Qualifikationsanforderungen Rechnung tragen, d.h. curricular und didaktisch an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen und ihrer Anforderungsstruktur orientiert werden – anstatt an fachsystematischen oder themenbezogenen Lehrgängen,

...viele verschiedene betriebliche Fachkräfte und deren Arbeitsplätze in der betrieblichen Wertschöpfungskette als Lernorte nutzen, d.h. zur innerbetrieblichen Dezentralisierung der Berufsausbildung beitragen,

...die Fähigkeit fördern, aktuell relevantes Wissen selbstgesteuert zu erschließen, d.h. zu suchen, zu bewerten und anzuwenden. Dafür sollen nicht nur Faktenwissen sondern zunehmend auch Überblicks- und Orientierungswissen sowie Schlüsselqualifikationen thematisiert werden,

...die Auszubildenden durch eine handlungsorientierte, d.h. der Logik der Selbststeuerung und -erschließung folgenden Lernarchitektur zur Selbstqualifizierung unterstützen,

...die grundlegende Fachtheorie nicht wirkungsschwach „pur“, sondern anwendungsbezogen, d.h. integriert in die Bearbeitung praxisbezogener Aufgaben eigenverantwortlich erschließen und aneignen lassen,

...die Auszubildenden nicht nur für die sachgerechte Bearbeitung statisch definierter betrieblicher oder beruflicher Aufgaben qualifizieren. Stattdessen sollen sie durch die Förderung komplexer und flexibler Handlungskompetenzen darauf vorbereitet werden, selbständig und verantwortlich auch schlecht definierte, gestaltungsoffene und sich dynamisch verändernde berufstypische Aufgaben zu bewältigen,

...die Auszubildenden darauf vorbereiten, ihre Arbeitsaufgaben in kompletten Prozessketten sowie den übergeordneten Kontexten der betrieblichen Arbeitsgeschäftsprozesse einzuordnen und von dorthin zu gestalten. (2)

Die im Rahmen einer solchen Ausbildung zu berücksichtigenden Prozesse lassen sich folgendermaßen unterscheiden:

Geschäftsprozesse:

Umfassen alle Prozesse von der Kundenwerbung, der Auftragserteilung über alle Produktionsstufen der gesamten Wertschöpfungskette bis zur Auslieferung der Endprodukte an die Kunden. Geschäftsprozesse können deshalb auch beschrieben werden als die Summe aller betrieblichen Aktivitäten, die eine Marktleistung hervorbringen.

Leistungsprozesse:

Alle Prozesse der betrieblichen Organisation (z.B. Koordination, Steuerung, Strategie), die zur integrativen Strukturierung aller Prozessabschnitte zu einem Gesamtoptimum der produktspezifischen Wertschöpfungskette mit dem Ziel der Erstellung einer fehlerfreien Leistung notwendig sind.

Arbeitsprozesse:

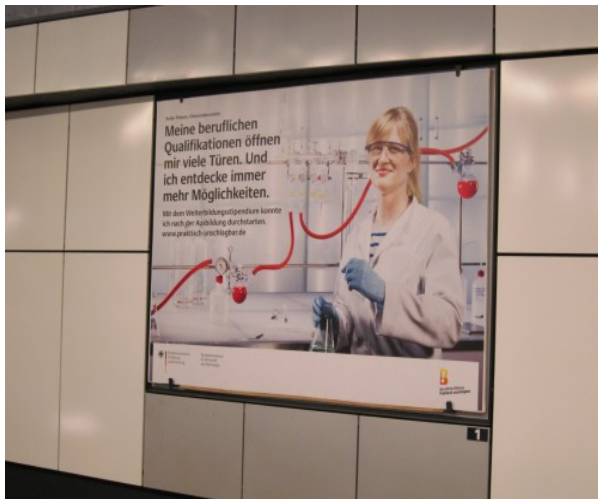
Notwendige Prozesse, damit der Leistungsprozess erbracht werden kann, d.h. es ist die Abfolge von Arbeitsschritten, welche beschreiben, wie in der Prozesskette Arbeitsaufgaben ausgeführt werden.

Ziel der Ausbildungsplanung ist die Identifikation der für die Berufsausbildung geeigneten Leistungsprozesse sowie der darin integrierten berufstypischen Arbeitsprozesse. Weil die einzelnen Kern- und Fachqualifikationen der Ausbildungsordnungen sich nicht immer eindeutig bestimmten betrieblichen Organisationseinheiten zuordnen lassen, folgt man der betrieblichen Organisation und wählt gemäß dem jeweiligen Lernortprofil diejenigen Abteilungen/Arbeitsplätze als Lernorte aus, die erst in ihrer Gesamtheit zu vermittelnde Qualifikationen und Inhalte vollständig „abdecken“.

Dabei haben es nicht nur die Auszubildenden, sondern auch das betriebliche Ausbildungspersonal mit mehreren neuartigen Konstrukten berufspädagogischer Begrifflichkeit zu tun.

Berufstypische Tätigkeiten/Arbeitsaufträge:

Berufliche Tätigkeiten einer Fachkraft, deren Abfolge der sachgerechten Bearbeitung der Arbeitsaufgaben in der Prozesskette dient. In den Ausbildungsrahmenplänen der Ausbildungsordnungen werden diese als „zu vermittelnde Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ beschrieben. Die Inhalte der Ausbildung werden aus betrieblichen Referenzprozessen abgeleitet, indem berufstypische Arbeitsaufträge (die eine betriebliche Fachkraft üblicherweise ausführt) in Lern-Aufgaben transformiert werden.



Leitprinzipien:

Aus den betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen werden die Grundtypen betrieblicher Aufgabenstellungen hergeleitet. Sie ergeben sich aus dem Betriebszweck des Unternehmens, seiner Produktpalette und den Kernaufgaben der Wertschöpfungskette. Diese Prozesskette kann durch Kern- und Subprozesse (z.B.: Support- und Supply-Prozesse) beschrieben werden.

Zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang einschließt, sollen Auszubildende lernen, ihre berufstypischen Tätigkeiten in die übergeordneten Kontexte der Arbeits- und Geschäftsprozesse des Ausbildungsbetriebs einzuordnen.

Die berufliche Handlungskompetenz macht sich daran fest, dass Verhaltenspotentiale/Dispositionen d.h. selbstorganisiertes Handeln, sich als Konstrukt aus fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten entwickelt. Wenn das Ziel der beruflichen Bildung die berufliche Handlungskompetenz ist, dann muss diese auch der Gegenstand von Prüfungen sein. Es müssen also berufstypische Situationen das prägende Moment der Prüfung sein. Hier muss die Fachkompetenz eingebettet in einen Prozess geprüft werden. Das bedeutet, dass es einer Handlungssituation bedarf für die der Prüfling eine Entscheidungskompetenz haben muss, sich in einer berufstypischen Situation unterschiedlich verhalten zu können und dieses Verhalten muss vom Prüfungsausschuss bewertet werden.



Der betriebliche Auftrag ist dafür das beste Instrument. Da hier jedoch sehr viel betriebspezifisches Handeln eine Rolle spielt, wird er bislang nicht als einziges Prüfungsinstrument akzeptiert. Insofern ist dieser durch die Konstruktion exemplarischer, die Sachgebiete thematisch übergreifenden, Prüfungselemente zu ergänzen. Hier sind situationsbezogene berufstypische Aufgabenstellungen zu formulieren, die eine berufliche Handlungskompetenz verdeutlichen.

Voraussetzungen für eine kompetenzorientierte Ausbildung und Prüfung

Kompetenzen werden nur in Situationen ihres Gebrauchs sichtbar, d.h. sie sind nur dann beobachtbar bzw. bewertbar, wenn sie als Tätigkeit zum Bearbeiten einer dazu passenden Aufgabe realisiert oder beschrieben werden. Kompetenzen sind generell nur anhand von Tätigkeiten zur sach- und situationsgerechten Bearbeitung bestimmter Aufgaben oder Verwendungssituationen zu beschreiben. Als Beschreibungskategorien können dazu auch die Bestandteile von Lernzielen herangezogen werden.

Zur Gestaltung der Ausbildung in Betrieb, Schule und für die Prüfung sind folgende Schritte zu realisieren:

1. Schritt: Referenzprozesse identifizieren und entschlüsseln

Dazu gilt es die Handlungs- bzw. Tätigkeitsfelder der jeweiligen Ausbildungsberufe zu „sichten“, d.h. in ihrem gesamten Spektrum zu identifizieren und anhand anforderungsrelevanter Kategorien zu erfassen und zu beschreiben. Anschließend müssen daraus betriebliche Referenzprozesse abgeleitet und in einen betrieblichen Ausbildungsplan übertragen bzw. daraus Prüfungsaufgaben entwickelt werden.

2. Schritt: Berufsrelevante bzw. betriebliche Arbeitsaufgaben mit curricularen Vorgaben verknüpfen

Entsprechend der aufgaben- und situationsbezogenen Anforderungsaspekte der ausgewählten Referenzprozesse müssen nun betriebliche bzw. berufstypische Arbeitsaufträge und Aufgaben erarbeitet werden, die sich auf die curricular vorgegebenen Themenfelder und den dazu zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnissen beziehen. Dafür sind Beschreibungskategorien notwendig, die sich in der praktisch-handlungsbezogenen und der theoretisch-fachsystematischen Beschreibung derjenigen Arbeitsaufgaben und ihrer Qualifikationsanforderungen ergänzen, für die eine Handlungskompetenz entwickelt oder geprüft werden soll.

So wird es möglich, dass auch eine Prüfungsaufgabe – mit erkennbarem Bezug zur Ausbildungsordnung (Ausbildungsberufsbild/Ausbildungsrahmenplan) – eine berufstypische Aufgabe oder Tätigkeit der betrieblichen Fachkraft beschreibt und gleichzeitig die Prüfung in einem direkten Zusammenhang zur Ausbildung steht. Verwendet werden Begriffe der jeweiligen Fachsprache, die von den Auszubildenden bzw. Lernenden dann auch als Suchbegriffe für Inhalts-, Sachwortverzeichnisse der Fachliteratur und Datenbanken verwendet werden können.

Eine schriftliche Aufgabe setzt ein Szenario voraus, da sich Kompetenzen nur indirekt, d.h. in einem kontextgebundenen Handeln der Fachkräfte zeigen und sich auch nur dort erfassen lassen. Die Bearbeitung der Prüfungsaufgabe soll in eine für die Auszubildenden leicht nachvollziehbare berufstypische Standardsituation eingebettet werden. Dazu soll eine Situation beschrieben werden, die es den zu Prüfenden ermöglicht, sich in die berufsscharakteristische Situation hineinzusetzen und sich dort mit seiner zukünftigen (Berufs-)Rolle zu identifizieren. Dazu wird vor einem exemplarischen Branchen- und Unternehmenshintergrund ein typisches Ereignis beschrieben, aus dem dann ein konkreter Arbeitsauftrag resultiert.

Qualitätskriterien für handlungsorientierte Prüfungen

„Handlungsorientierte Prüfungen sollen wie folgt gestaltet sein:

- *Praxisorientiert*: Prüfungsaufgaben sollen aus der Erfahrungswelt des Arbeitsalltags stammen.
- *Anforderungsgerecht*: Prüfungsaufgaben müssen die zentralen Anforderungen repräsentieren, die in einem Beruf vorkommen.
- *Vollständig*: Prüfungsaufgaben müssen alle Phasen eines Handlungsvollzugs zu einer „eigenständigen“ Lösung erfordern, d.h. sie müssen in einem konstruktiven Gestaltungsprozess zu bearbeiten sein.
- *Integriert*: Prüfungsaufgaben müssen von komplexen Aufgabenstellungen ausgehen, die geistige und praktische Operationen erfordern und mehrere Wissenschaftsdisziplinen umfassen; und sie müssen schriftliche und mündliche Prüfungsteile umfassen.
- *Selbstständig*: Prüfungsaufgaben müssen es dem zu Beurteilenden ermöglichen, im Rahmen des Bearbeitungsprozesses der Prüfungsaufgaben selbstständig Teilziele setzen und begründen zu können. Dies schließt zwingend ein, dass die zu Beurteilenden an der Bestimmung der Erfolgskriterien mitwirken können.“⁽³⁾



Literatur

Hans-Joachim Müller unter Mitarbeit von Kathrin Schneider: Umsetzung prozessorientierter Berufsausbildung in der Textilwirtschaft; Die Konzeptionen des konstruktivistischen Lernparadigmas und der handlungsorientierte Prüfungen im Kontext der industriellen Textilberufe, Bonn 2011, Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 130

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) vom 26. Juni 2014 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan

Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L.: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen, bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003

Müller, Hans-Joachim; Reuter, Christiane: Entwicklung prozessorientierter Prüfungsaufgaben; BWP 5/2011, Kompetenz- und Leistungsfeststellung, S. 19 ff.



Fussnoten

[1]Hans-Joachim Müller unter Mitarbeit von Kathrin Schneider: Umsetzung prozessorientierter Berufsausbildung in der Textilwirtschaft, Die Konzeptionen des konstruktivistischen Lernparadigmas und der handlungsorientierte Prüfungen im Kontext der industriellen Textilberufe, Bonn 2011, Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 130, S. VII

[2]Vgl.:Hans-Joachim Müller, a.a.O., Bonn 2011, Abbildung S. 30

[3]Hans-Joachim Müller a.a.O., Bonn 2011, S. 136 f.
