

# Prüfungsökonomie statt Prüfungsqualität?



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



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

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

## Rechtsrahmen der dualen Ausbildung

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

## Ziele der Berufsausbildung im Wandel

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

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

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

## Ausbildungsziele nach BBiG 2005

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

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

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

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

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

### Worum geht es in Berufsabschlussprüfungen?

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

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

### Berufliche Handlungsfähigkeit als Prüfungsgegenstand

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

#### Begriffsklärungen

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

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

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

Alle Schritte erfordern bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse:

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

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

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

### Qualitätsanforderungen an Berufsabschlussprüfungen

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

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

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

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

### Validität, Objektivität und Prüfungsökonomie

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

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

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

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

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

#### Subsumierung von Fragen unter eine thematische Klammer – Beispielaufgabe

Sie sollen in einem Treppenhaus eine Treppenlicht-Zeitschaltung installieren.

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

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

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

#### Fragen, die es zu beantworten gilt

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

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

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

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

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

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

#### Literatur

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

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

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

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

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

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

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30.05.1972 – URL: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1972/1972\\_05\\_30-Ergebnisprot-Ausbildungsord-rpl.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_05_30-Ergebnisprot-Ausbildungsord-rpl.pdf) (Stand: 26.03.2014)

MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1974) 7 – URL: [http://doku.iab.de/mittab/1974/1974\\_1\\_MittAB\\_Mertens.pdf](http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf) (Stand: 26.03.2014)

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

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

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