

fungen als Spiegelfechtereien. Dann nämlich, wenn Prüfungserfolg (an sich) als ein Argument für eine gute Ausbildung und angemessen konstruierte Prüfung angesehen wird.

H. ALTHOFF/R. WERNER werten in ihrem Beitrag die verfügbaren Statistiken aus. 1979 waren demnach 90,8 Prozent aller etwa 550 000 Abschlußprüfungen erfolgreich. 1975 waren es 85,9 Prozent. 1980 92 Prozent in Industrie und Handel, wie der DIHT soeben mitteilte. Aus dem Beitrag geht hervor, wie unterschiedlich die Erfolgsquoten in den einzelnen Zuständigkeitsbereichen, Bundesländern oder Berufen sind, welche Zusammenhänge zwischen schulischer Vorbildung und Prüfungserfolg bestehen. Statistiken lassen aber keine abweichenden Bedingungen deutlich werden, insofern sind sie immer mit Vorsicht zu interpretieren.

Die Teilnahme an beruflichen Abschlußprüfungen steht aber nicht nur denen offen, die die entsprechende Ausbildung durchlaufen haben.

So gewährt § 40 BBiG auch jenen die Möglichkeit, an einer Abschlußprüfung teilzunehmen, die zwar keine Ausbildung in dem entsprechenden Beruf, wohl aber eine Tätigkeit nachweisen können, die zeitlich das Zweifache der Ausbildung beträgt. Oder aber sie legen Zeugnisse vor, die glaubhaft machen, daß der Be-

werber Fertigkeiten und Kenntnisse erworben hat, die die Zulassung zur Prüfung rechtfertigen. Diese können beispielsweise durch Fernunterricht vermittelt werden. Die Möglichkeit wird vorwiegend im Bereich der beruflichen Fortbildung genutzt.

U. STORM stellt in seinem Beitrag dies heraus, weist aber auch auf die Probleme hin, die damit verbunden sind. So zeige sich, daß die Anforderungen der einzelnen Kammern an die Zulassung unterschiedlich seien. Bei Bilanzbuchhaltern variere die Zeit der verlangten Berufspraxis zwischen drei und sechs Jahren. Wenn von den Prüflingen unterschiedliche Inhalte verlangt würden, stelle sich die Frage, wie der entsprechende bundesweite Fernkurs auszusehen habe.

Die Redaktion hofft, mit diesen Artikeln einige wichtige Themen zur Prüfungsproblematik aufgegriffen zu haben. Nicht behandelt wurden die umstrittenen Eingangstests. Zu fragen ist, ob eine Sekundarstufe I mit einer fachlich fundierten Arbeitslehre, einem entsprechenden integrativen System der langfristigen Vorbereitung auf die Arbeitswelt und der Unterstützung der Berufswahl in allen allgemeinbildenden Schulen hier langfristig nicht für Abhilfe sorgen kann.

Hermann Schmidt

Wilfried Reisse

Prüfungsinhalte sind entscheidend

Vorschlag für eine inhaltliche Wendung in der Diskussion um berufliche Prüfungen*)

Im folgenden Diskussionsbeitrag wird die Auffassung vertreten, daß die bisherigen Auseinandersetzungen um programmierte und zentralisierte Prüfungen kaum zur Verbesserung des beruflichen Prüfungswesens beigetragen haben; u. a. weil sie sich auf einen sekundären Aspekt des Prüfungswesens beziehen. Es wird vorgeschlagen, den Streit um die Verfahren der schriftlichen Prüfung abzuschließen und die Inhalte von Prüfungen in den Mittelpunkt von Verbesserungsbemühungen zu stellen. Notwendig ist also die Wendung zu einer Diskussion der Prüfungsinhalte.

1. Die bisherige Diskussion um berufliche Prüfungen

Die großen Linien der Diskussion um berufliche Prüfungen, wie sie aus Veröffentlichungen, Resolutionen, Anfragen und mündlichen Stellungnahmen erkennbar sind, lassen sich wie folgt skizzieren:

Über weite Strecken hinweg ist die Diskussion über berufliche Prüfungen eine Diskussion über Prüfungsverfahren bzw. Prüfungsmethoden oder -techniken. Die Flut von Veröffentlichungen läßt sich kaum noch übersehen, in denen mehr oder minder heftig um die als „programmiert“ bezeichneten Prüfungen gestritten wird. Fragen der Struktur und Organisation der fast ausschließlich punktuellen beruflichen Prüfungen, der Bewertung der Ergebnisse oder gar der praktischen Prüfungen wurden dagegen wenig berücksichtigt, insbesondere wenn man die „offizielle“ Diskussion zugrunde legt, die sich in Veröffentlichungen niederschlägt – die interne Diskussion unter Prüfern und Geprüften mag zuweilen durchaus andere Schwerpunkte setzen.

Es ist hier nicht möglich, diese Diskussion darzustellen und zu belegen. Auch ihre Weiterentwicklung kann nur stark zusammen-

fassend referiert werden: Die zunächst eng auf Verfahrensmerkmale „programmierter“ und „konventioneller“ schriftlicher Prüfungen beschränkte Diskussion wurde u. a. durch GRÜNER (1977) ausgeweitet, der die Frage der Vereinheitlichung von Prüfungen und der Auswirkungen von Prüfungen auf den Berufsschulunterricht einbezog. Schließlich umfaßte diese Diskussion, die nicht ohne Grund größtenteils in Berufsschullehrer-Zeitschriften geführt wurde, auch den Vorschlag, Vorleistungen aus Berufsschule und Betrieb bei Prüfungen zu berücksichtigen (vgl. BUNDESVERBAND, 1979).

Diese ergänzenden Aspekte sind sicherlich nützlich, sie können aber nicht ausgleichen, daß die von programmierten Prüfungen ausgehende Diskussion an einem entscheidenden Mangel krankt: Im Gegensatz zum Verfahrensaspekt (und teilweise auch dem Aspekt der Organisation bzw. Struktur) wurde der Inhalt der Prüfung fast völlig außer acht gelassen. Zwischen diesen drei Aspekten beruflicher Prüfungen bestehen Wechselwirkungen komplexer Art, auf die aber in diesem Beitrag nicht eingegangen werden kann. Hier wird vorgeschlagen, im Gegensatz zu der bisherigen Diskussion, beim Prüfungsinhalt als primärem Ansatzpunkt zu beginnen, wenn eine Verbesserung des beruflichen Prüfungswesens erfolgen soll. Diese Auffassung wird in den folgenden Abschnitten im einzelnen begründet.

2. Argumente für eine verstärkte Auseinandersetzung mit Prüfungsinhalten und -zielen

2.1 Prüfungen als inhaltliche Kopplung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem

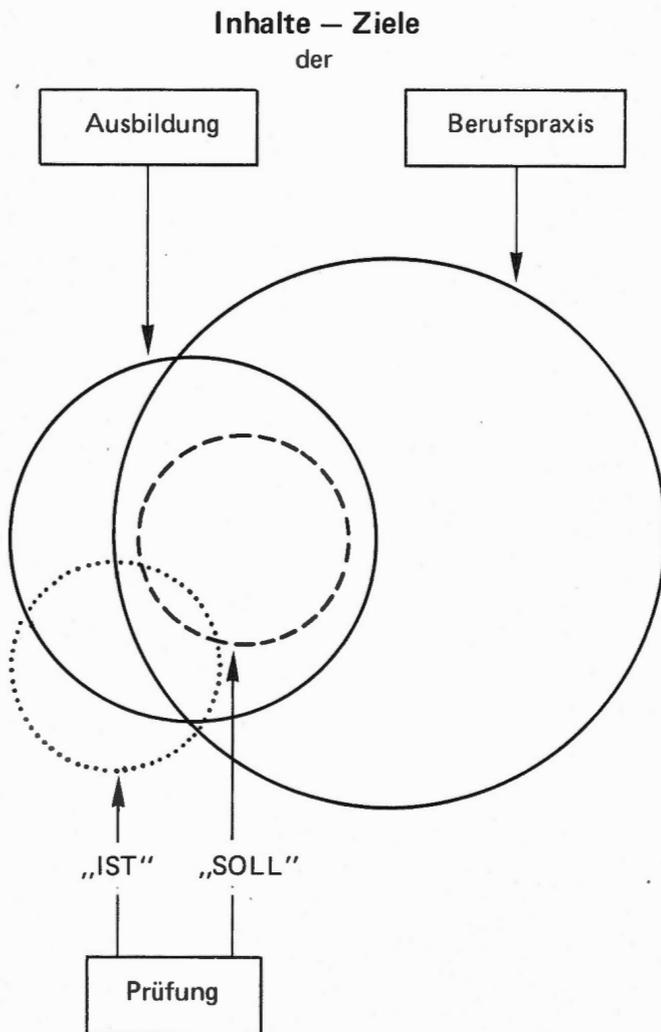
Im Gegensatz zu den Zwischenprüfungen, die von der Zielsetzung her pädagogisch orientierte Lernkontrollen darstellen, dienen Abschluß- und Gesellenprüfungen dazu festzustellen, ob der Auszubildende die Qualifikationen aufweist, die er für die Berufsausübung im jeweiligen Ausbildungsberuf benötigt. Wenn in

*) Im vorliegenden Beitrag sind Ergebnisse der Forschungsprojekte „Verfahrensfragen, inhaltliche Aspekte und Vereinheitlichungsprobleme bei beruflichen Prüfungen“ (Projekt 2.027) und „Modellseminare für Prüfungssachverständige“ (Projekt 2.026) dargestellt.

§ 35 BBiG von „erforderlichen“ und „notwendigen“ Fertigkeiten bzw. Kenntnissen gesprochen wird, so ist damit wohl gemeint, daß diese für die Berufsausübung erforderlich bzw. notwendig sind. Wenn Abschluß- und Gesellenprüfungen so als Qualifikationsnachweis dienen sollen, muß bevorzugt das geprüft werden, was am Arbeitsplatz im Beschäftigungssystem gefordert wird (vgl. LENNARTZ 1980, S. 85; NIBBRIG 1980, S. 33 f). Gleichzeitig wird aber auch von den Prüfungen mit Recht erwartet, daß sie sich auf die Inhalte beziehen, die in der Ausbildung vermittelt wurden. Dies kommt in der „Generalklausel“ zum Ausdruck, die zur allgemeinen Kennzeichnung des Prüfungsgegenstandes in den Prüfungsanforderungen der Ausbildungsordnungen dient (vgl. Abschnitt 2.6).

Man kann wohl annehmen, daß die z. T. hochspezialisierten Anforderungen im Beschäftigungssystem und die notwendigerweise allgemeineren Ausbildungsinhalte nur im Idealfall zur Deckung zu bringen sind – was die Festlegung von Prüfungsinhalten erleichtern würde. Realistischer sind wohl Vorstellungen, die von einer teilweisen inhaltlichen Überschneidung ausgehen (vgl. Abbildung).

Abbildung: Hypothetische Darstellung der Zusammenhänge zwischen Inhalten/Zielen in Ausbildung, Berufspraxis und Prüfung (als Grundprinzip ausbildungszielorientierter Prüfungen)



Wenn man diesen hier herausgearbeiteten Gegensatz zugrunde legt, stellt sich die Frage, woran sich denn die Prüfungen bevorzugt orientieren sollen – an den Anforderungen der Berufspraxis oder an den Ausbildungsinhalten. Je mehr beides auseinanderklafft (man denke hier an überholte Ausbildungsordnungen), um so mehr wird die inhaltliche Festlegung zu einem Problem. Einige

Beobachtungen sprechen dafür, daß sich die Abschlußprüfung gegenwärtig eher zur „Ausbildungsseite“ orientiert, d. h. an den allgemeinen beruflichen Leistungen, die als Mindestanforderungen in Betrieb und Berufsschule vermittelt wurden (vgl. Abbildung: „IST“-Prüfung):

- Die Gliederung der Prüfung in Fertigungs- und Kenntnisprüfung und – innerhalb der Kenntnisprüfung – in Prüfungsfächer und -gebiete (vgl. BUNDESAUSSCHUSS, 1971, § 13 (1)) ist ein getreues Abbild der Ausbildung im klassischen „dualen“ System. Denkbar wäre ja auch eine Gliederung nach Einsatz- bzw. Funktionsbereichen im Betrieb. Schon die starre Trennung in Kenntnis- und Fertigungsprüfung widerspricht den Anforderungen in der Berufspraxis (sie entspricht allerdings auch nicht mehr der Realität der derzeitigen betrieblichen und schulischen Ausbildung).
- Die öffentliche Diskussion hat sich – wie schon erwähnt – sehr einseitig mit Problemen im Bereich der Kenntnisprüfungen beschäftigt. Fragen der praktischen Prüfungen, die aus der Sicht der anschließenden Berufstätigkeit von zentraler Bedeutung sein müßten, wurden dagegen bisher mehr oder minder vernachlässigt.
- Bei den praktischen Prüfungen ist wegen der durch die punktuelle Form der Prüfung bedingten Zeitknappheit zu befürchten, daß sich arbeitsplatzbezogenes Lernen und berufliche Handlungsfähigkeit zu wenig in den durch Aufgaben realisierten Prüfungsinhalten widerspiegelt und statt dessen eher Grundfertigkeiten geprüft werden.
- Wie noch erläutert wird, besteht ein typischer Mangel schriftlicher Prüfungen darin, daß sie sich inhaltlich zu sehr auf Detailwissen, Kenntnis von Begriffen usw. beziehen, Anwendungs-Fragen dagegen zu wenig verwendet werden (vgl. Abschnitt 2.3). Damit werden teilweise Aspekte außer acht gelassen, die für die Berufspraxis besonders wichtig sind.

Auch bei dieser notwendigerweise verkürzten Darstellung der Problematik zeichnen sich die Konsequenzen ab, wenn bei Abschluß- und Gesellenprüfungen praxisrelevante Inhalte etwa zugunsten eines verselbständigten „Prüfungswissens“ vernachlässigt werden: Es besteht dadurch die Gefahr, daß Prüfungen ihre Funktion als Qualifikationsnachweis aus der Sicht des Beschäftigungssystems nur noch eingeschränkt erfüllen.

Besonders bedenklich wird es, wenn sich Abschluß- und Gesellenprüfungen teilweise auf Inhalte beziehen, die weder für die Anforderungen in der Berufspraxis noch aus der Sicht der beruflichen Bildung von Bedeutung sind (vgl. Abbildung: „IST“-Prüfung). Hier wäre beispielsweise an Fertigkeiten und Kenntnisse zu denken, die nur im Rahmen der Prüfungsvorbereitung kurzfristig erworben werden, weil sie in der üblichen Ausbildung keine Rolle spielen – und ebenso schnell wieder verlernt werden, weil der Facharbeiter sie im Beruf nicht benötigt. Man sollte in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Prüfungstraditionen (es wird das geprüft, was schon immer geprüft wurde) und den Zwang zur Rationalisierung (es wird das geprüft, was sich mit geringem Aufwand prüfen läßt) bei der großen Zahl beruflicher Prüfungen nicht unterschätzen.

Wie könnte eine Lösung für diese Probleme aussehen? Offensichtlich müssen Prüfungen eine Kopplungsfunktion zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem erfüllen. Dies muß über Prüfungsinhalte und -ziele erfolgen, die sowohl mit den Inhalten und Zielen der Ausbildung als auch mit den Anforderungen im Beschäftigungssystem übereinstimmen (vgl. Abbildung: „SOLL“-Prüfung). Konkret kann das u. a. bedeuten, daß relativ offen formulierte Ausbildungsziele und Prüfungsanforderungen in den Ausbildungsordnungen anhand der aktuellen Anforderungen in der Berufspraxis in Form von Prüfungsaufgaben konkretisiert werden.

Diese schwierige Aufgabe der inhaltlichen Kopplung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem können unsere Prüfungen

aber nur erfüllen, wenn wir uns mehr mit ihren Inhalten und weniger mit den Methoden ihrer Durchführung auseinandersetzen.

2.2 Steuerungswirkungen von Prüfungsinhalten für die Ausbildung

Beobachtungen und Überlegungen sprechen dafür, daß — nach der These „Es wird das gelernt, was geprüft wird“ — Prüfungsinhalte Auswirkungen auf die vorhergehende Ausbildung haben (mögliche Auswirkungen auf die daran anschließende Berufspraxis werden hier außer acht gelassen):

- GRÜNER hat 1977 in seiner Polemik verdeutlicht, welchen Einfluß — bei zentralisiert-programmierten Prüfungen — die durch Prüfungsaufgaben definierten Prüfungsinhalte auf den Berufsschulunterricht haben. Man darf vermuten, daß die von GRÜNER kritisierten Steuerungswirkungen auch für nicht-zentralisierte Prüfungen zutreffen. Ein Beispiel für solche Steuerungswirkungen ist der Vorschlag von LOESER, daß der Berufsschullehrer aus einer Inhaltsanalyse von Abschlußprüfungen auch „Hinweise für seine langfristige Unterrichtsplanung“ (1978, S. 104) entnehmen könne.
- Konsequenzen aus den Prüfungsinhalten ergeben sich auch für die betriebliche Ausbildung. Dies zeigt sich u. a. daran, daß Ausbildungsleiter und Ausbilder — wie wohl kaum anders zu erwarten — sehr daran interessiert sind, zu erfahren, mit welchen Aufgaben bei den Prüfungen in etwa zu rechnen ist. Die an solchen Aufgabensammlungen orientierten z. T. zeitlich umfangreichen Prüfungsvorbereitungen sind ein weiteres Indiz, ebenso wie das offensichtlich auf Interesse stoßende Angebot an käuflichen Prüfungsaufgaben, die nicht nur für die Prüfungsvorbereitung, sondern auch für Ausbildung und Unterricht allgemein empfohlen werden. Warnungen vor dem Verkauf von Testaufgaben (vgl. KRUMM, 1971) sind auf wenig fruchtbaren Boden gefallen, was als ein weiterer Hinweis auf die Steuerungswirkung von Prüfungsaufgaben (bzw. -inhalten) interpretiert werden kann.
- Weniger bekannt dürfte es sein, daß Prüfungsaufgaben — und damit die entsprechenden Inhalte — auch Rückwirkungen auf die Entwicklung von Medien für die berufliche Bildung haben können. So wird durch Mitarbeiter des Bundesinstituts berichtet, daß Sachverständige bei der Medienentwicklung und -erprobung es als ein besonders wichtiges Kriterium ansehen, daß die Medien inhaltlich mit den zentral entwickelten bundeseinheitlichen Aufgaben für die jeweiligen gewerblich-technischen Berufe übereinstimmen.

Über den Umfang, in dem Prüfungsinhalte die vorhergehende Ausbildung steuern, lassen sich einstweilen nur Vermutungen aufstellen: Man kann annehmen, daß sich eine solche Steuerung besonders im letzten Abschnitt der Ausbildung auswirkt.

Bedeutsamer ist die Frage, wie eine solche eigentlich nicht vorgesehene Steuerung der Ausbildung durch Prüfungsinhalte im Vergleich zu der gesetzlich festgelegten Steuerung durch die Ausbildungsordnung — speziell durch den Ausbildungsrahmenplan — zu sehen ist. Dieser Vergleich der Steuerungswirkungen wird besonders wichtig, wenn es sich um eine veraltete, aber formell noch gültige Ausbildungsordnung handelt. Hier kann es geschehen, daß die dem aktuellen Stand entsprechenden Prüfungsinhalte gewissermaßen als „heimlicher Ausbildungsrahmenplan“ oder informelle Aktualisierungen über Abschnitte hinweg faktisch die entscheidenden Steuerungsinstrumente sind. Noch interessanter wäre ein Vergleich in dem (hoffentlich nur hypothetischen) Fall, daß bei einer neueren Ausbildungsordnung Ausbildungsrahmenplan und Prüfungsaufgaben inhaltlich voneinander abweichen. Auch wenn man berücksichtigt, daß Konsequenzen oder sogar Sanktionen für Betrieb und Schule ungleich gewichtiger sind, wenn Auszubildende die Prüfung nicht bestehen als wenn die Pläne nicht eingehalten werden, kann man leicht auf eine zumindest zeitweilig stärkere Steuerungswirkung der Prüfungsinhalte schließen.

Aus diesen Überlegungen sollte man jedoch nicht folgern, daß die Funktion der Prüfung als zentrales Steuerungsinstrument für die Ausbildung bewußt forciert werden muß. Es wäre aber durchaus sinnvoll, in Übereinstimmung mit Ausbildungsberufsbild und Ausbildungsrahmenplan die als Aufgaben definierten Prüfungsinhalte als zusätzliche Steuerungsmittel einzusetzen, um die Qualität der Ausbildung zu sichern.

2.3 Prüfungsinhalte als „Schwachstelle“ im beruflichen Prüfungswesen

In den vorhergehenden Abschnitten wurde häufig angedeutet, daß in der Prüfungsrealität die als Aufgaben definierten Prüfungsinhalte nicht hinreichend den an sie gestellten Anforderungen genügen, oder — vereinfacht ausgedrückt — daß wir häufig etwas Falsches prüfen. Daß die Inhalte eine „Schwachstelle“ im beruflichen Prüfungswesen markieren, wird nicht nur durch Klagen selbstkritischer Prüfer über unzulängliche Aufgabeninhalte deutlich, sondern auch durch empirische Untersuchungen belegt: So fanden KRUMM (1973) und SCHUSTER (1974) bei der Auswertung von Prüfungsaufgaben, daß das Abfragen von Detailkenntnissen in extremer Weise überwiegt. Auch ausländische Untersuchungen (COX u. WILDEMANN, 1970; DAVE, 1968) zeigen dies.

Diese Akzentuierung von Detailkenntnissen in Prüfungen widerspricht den Lehrplananforderungen, die eher komplexe intellektuelle Leistungen in den Vordergrund stellen, den Ergebnissen der Qualifikationsforschung (vgl. Begriffe wie „prozeßunabhängige Fähigkeiten“, „Schlüsselqualifikationen“, „zukunftsbedeutende Lehrziele“) und auch dem Konsens der Sozialparteien, wie er etwa in der Definition der „Facharbeiterqualifikation“ im Rahmen der geplanten Neuordnung der industriellen Metallberufe festgelegt ist (vgl. ECKDATEN, 1980).

Wenn schriftliche Prüfungen im extremen Umfang wenig relevantes Begriffswissen und Detailkenntnisse akzentuieren, stellt sich sogar die Frage, ob solche Prüfungen nicht unfair gegenüber einzelnen oder Gruppen von Prüfungsteilnehmern sind, besonders wenn man annimmt, daß mehr Prüflinge aufgrund der Ergebnisse der theoretischen Prüfung als aufgrund der Resultate der praktischen Prüfung „durchfallen“ (vgl. u. a. Daten von ALTHOFF et al. 1979, S. 28). Der Begriff der „Fairness“ wird hier aus der amerikanischen Testdiskussion entlehnt (vgl. GÖSSLBAUER, 1977; MÖBUS, 1978). Stark vereinfacht ist damit gemeint, daß eine Gruppe oder eine Einzelperson bei einer Leistungsfeststellung nicht ohne notwendigen und dem Ziel der Leistungsfeststellung entsprechenden Grund schlechte Ergebnisse haben darf. Ein ausländischer Jugendlicher, der trotz guter Praktischer Leistungen die Prüfung nicht besteht, weil er mit den umfassenden, aber beruflich irrelevanten sprachlichen Anforderungen (z. B. Umfang des Wortschatzes, Lesegeschwindigkeit) in der schriftlichen Prüfung nicht zurechtgekommen ist, wäre in diesem Sinne unfair behandelt worden.

Auch diese schwerwiegende Vermutung, daß schriftliche Prüfungen wegen ihrer möglicherweise irrelevanten Inhalte gegenüber den Angehörigen von Sondergruppen (Ausländer, Lernbehinderte) unfair sind, sollte ein Motiv sein, sich mehr mit den Prüfungsinhalten zu beschäftigen.

2.4 Auswirkungen von Prüfungsinhalten im Vergleich zu Prüfungsmethoden

Weite Strecken der Diskussion um programmierte Prüfungen waren der Frage gewidmet, welche Vor- und Nachteile und insbesondere welche Auswirkungen denn diese Methode im Vergleich zu konventionellen Aufgabenformen etwa auf das Lernen vor (und nach) der Prüfung haben könnte. Wenn wir einmal die umfangreichen Spekulationen und Vermutungen vernachlässigen und empirische Befunde dazu berücksichtigen, zeigt sich, daß die Lernsteuerung eher durch Aufgabeninhalte als durch Aufgabenformen erfolgt (s. u. a. die Vergleichsuntersuchung von NIBBRIG (1977) und das Übersichtsreferat von VIEBAHN (1980)). In diesem Zusammenhang muß hervorgehoben werden,

daß KRUMM (1973 *) überzeugend nachgewiesen hat, daß auch bei konventionellen Aufgabenformen fast nur Detailwissen geprüft wird – ein Vorwurf, den man häufig nur gegenüber programmierten Prüfungen äußert.

Man kann vermuten, daß – unabhängig von der Aufgabenform bzw. Prüfungsmethode – in gleicher Weise wenig zentrale Prüfungsinhalte (d. h. Detailwissen) in einseitiger Weise im Vordergrund stehen. Das ist auch schon allein aus ökonomischen Gründen erklärbar: Anspruchsvolle Aufgaben bedürfen entweder eines sehr hohen Aufwandes für die Entwicklung (bei programmierten Aufgaben) oder für die Bewertung (bei konventionellen Aufgaben), so daß sie angesichts des Rationalisierungsdrucks bei beruflichen Prüfungen auch beim besten Willen der „Aufgabenersteller“ eher vermieden werden. Unabhängig davon, wie geprüft wird – die Inhalte scheinen gleich zu bleiben. Von daher sind die Hoffnungen wenig begründet, daß sich das Prüfungsniveau bzw. der Prüfungsinhalt allein schon dadurch verbessert, wenn man die programmierten Aufgaben wieder durch konventionelle ersetzt.

2.5 Offenheit der Prüfungsinhalte im Vergleich zur Prüfungsorganisation und -struktur

Wenn man im beruflichen Prüfungswesen – und nicht nur dort – Ansatzpunkte für Verbesserungen sucht, tut man sicher gut daran, auch zu analysieren, an welchen Stellen überhaupt Änderungen möglich sind. In dieser Hinsicht dürften Unterschiede zwischen Prüfungsinhalten und Organisationsformen bzw. -strukturen der Prüfung bestehen:

Wie im nächsten Abschnitt noch näher ausgeführt wird, sind – trotz detaillierter Angaben im Ausbildungsrahmenplan und in Berufsschulplänen – bei beruflichen Prüfungen die Inhalte (bzw. der Prüfungsgegenstand) relativ offen definiert. Es sind auch keine Verfahren festgelegt, durch deren Anwendung aus den definierten Prüfungsinhalten in mehr oder minder eindeutiger Weise Aufgaben abgeleitet werden. Bei diesen Voraussetzungen ist es durchaus legitim, daß auf ein und derselben inhaltlichen Grundlage sehr unterschiedliche Aufgabensätze erstellt werden können.

Im Gegensatz dazu sind Organisationsformen und -strukturen der Abschluß- und Gesellenprüfung durch Rechtsnormen ziemlich eindeutig fixiert, was hier nicht weiter erläutert werden muß. Aus diesem Vergleich soll nicht gefolgert werden, daß Struktur und Organisationsformen beruflicher Prüfungen unantastbar sind – nur eben, daß hier der Bewegungsspielraum und die Änderungsmöglichkeiten begrenzter sind.

2.6 Notwendigkeit der inhaltlichen Festlegung bei der Aufgabenerstellung

Wenn Prüfungsaufgaben „erstellt“ werden, ist es nicht nur sinnvoll, sondern einfach unumgänglich, die Prüfungsinhalte festzulegen und gleichzeitig zu präzisieren:

Gehen wir davon aus, wie im Regelfall die Inhalte für Abschluß- und Gesellenprüfungen in den Prüfungsanforderungen der Ausbildungsordnungen fixiert sind (vgl. im einzelnen die Analysen von BUSE, 1976): Zunächst wird der Prüfungsgegenstand durch eine „Generalklausel“ umschrieben, die auf den Ausbildungsrahmenplan und auf „den im Berufsschulunterricht vermittelten Lehrstoff, soweit er für die Berufsausbildung wesentlich ist“ verweist. Zusätzlich erfolgt eine spezielle Kennzeichnung des Prüfungsgegenstandes durch eine Kurzbeschreibung bzw. Nennung von Arbeitsproben, Prüfungsstücken, Prüfungsfächern und Prüfungsgebieten (vgl. HAUPTAUSSCHUSS, 1980).

Aus einem so beschriebenen Prüfungsgegenstand kann man nicht ohne weiteres Prüfungsaufgaben ableiten:

- Die beschriebene allgemeine und spezielle Kennzeichnung des Prüfungsgegenstandes in den Prüfungsanforderungen liefert

komplexe und insbesondere heterogene und sich überschneidende Informationen über Prüfungsinhalte. Ein Zusammenhang zwischen allgemein (u. a. durch den Ausbildungsrahmenplan) und speziell (durch Arbeitsproben, Prüfungsstücke, -fächer, -gebiete) definierten Prüfungsinhalten wird nicht ausgewiesen.

- Der Grad der Präzisierung bzw. Operationalisierung bei den Ausbildungszielen reicht im Regelfall für eine unmittelbare Ableitung bzw. Entwicklung der Prüfungsaufgaben nicht aus.
- Wenn man diese Vorgaben für Prüfungsinhalte berücksichtigt, erhält man eine recht große Anzahl unterschiedlicher Ausbildungs- bzw. Prüfungsziele, die in der zur Verfügung stehenden Prüfungszeit beim besten Willen nicht alle erfaßt werden können. Es muß also über Prüfungsinhalte entschieden werden.

Man kann sich denken, daß eine inhaltliche Festlegung für die Aufgabenerstellung bei veralteten Prüfungsanforderungen noch besondere Bedeutung bekommt. – Zusammenfassend ist festzuhalten:

Eine zusätzliche Festlegung und Präzisierung der Prüfungsinhalte erfolgt sowieso, weil sie für die konkrete Aufgabenerstellung unumgänglich ist. Die Frage ist nur, ob dies weiter nach unklaren bzw. verborgenen Kriterien geschehen soll oder ob hier nicht einsichtige und praktikable Vorgehensweisen den Mitgliedern von Prüfungs- oder Aufgabenerstellungsausschüssen als Unterstützung bei dieser schwierigen Aufgabe vorgeschlagen werden sollten.

3. Wissenschaftliche Grundlagen für eine stärkere Berücksichtigung der Prüfungsinhalte

Den inhaltlichen Aspekt von Prüfungen stärker zu berücksichtigen, ist nicht nur notwendig, sondern auch durchaus möglich. Die dazu erforderlichen wissenschaftlichen und technologischen Erkenntnisse liegen zumindest als Grundlagen vor:

- Die – wie im letzten Abschnitt beschrieben – notwendige Zusammenstellung, Auswahl und Konkretisierung von Ausbildungszielen und deren Operationalisierung als Prüfungsaufgaben ist gewissermaßen eine Fortsetzung der Curriculumarbeit bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Berufsschul-Rahmenlehrplänen. Aus dem Reservoir von Methoden, die im Zusammenhang mit der **Curriculumdiskussion** vorgeschlagen und entwickelt wurden, lassen sich vermutlich auch Vorgehensweisen für die hier in Frage stehenden Aufgaben entnehmen (vgl. dazu auch BUSE; BUSE u. REISSE).
- Eine weitere Quelle bieten aktuelle Richtungen in der **pädagogischen Diagnostik**: Es war schon immer ein Ziel einer pädagogisch-psychologischen Leistungsmessung, zu erreichen, daß die verwendeten Testaufgaben auch inhaltlich „gültig“ (valide) sind. Dennoch dominierten lange Zeit teststatistische bzw. instrumentelle Aspekte gegenüber inhaltlichen und pädagogischen Überlegungen, SCHECKENHOFER (1975) spricht hier polemisch vom „Objektivitätswahn“ (S. 931). In der pädagogischen Diagnostik bahnt sich nun seit etwa 15 Jahren in der wissenschaftlichen Diskussion und der praktischen Anwendung eine klare Tendenz an: In den Vordergrund wird wieder die Validität (als inhaltliche oder curriculare Gültigkeit) gerückt. Die Frage nach dem „Was“ wird entscheidender als die Frage nach dem „Wie“. Dazu dient ein neuer Typ der Leistungsmessung: Die „Kriteriumsorientierte Leistungsmessung“ (u. a. durch Orientierung an einem vorgegebenen Leistungsstandard, dem „Kriterium“ gekennzeichnet) (vgl. dazu auch BUSE; BUSE u. REISSE).

Ohne Zweifel gehören berufliche Prüfungen, insbesondere die Abschluß/Gesellenprüfungen, zu den kriteriumsorientierten (ausbildungszielorientierten) Leistungsmessungen (vgl. REISSE, 1977). Damit wird es möglich, Kenntnisse und Erfahrungen, die besonders für schriftliche Leistungsmessungen vorliegen, auf berufliche Prüfungen anzuwenden. Es ist einleuchtend, daß dabei enge Bezüge zu den schon erwähnten curricularen Überlegungen deutlich werden.

*) Nach Auskunft von Herrn KRUMM bestanden die analysierten Aufgabensätze zum Zeitpunkt der Datenerhebung (1963 – 1967) noch aus konventionellen Aufgaben.

4. Realisierungsmöglichkeiten für diesen inhaltlichen Ansatz

Was ist zu tun, um diese Erkenntnisse zur inhaltlichen Verbesserung der beruflichen Prüfungen auf der derzeitigen gesetzlichen Grundlage umzusetzen? Zunächst sind Maßnahmen auf der **Regelungsebene** denkbar, z. B.:

- Wie in den „Vereinheitlichungsempfehlungen“ des HAUPTAUSSCHUSSES (1980 a) bereits vorgeschlagen, sollen in Zukunft durch allgemeine Hinweise in den Prüfungsanforderungen der Ausbildungsordnungen der Anwendungsbezug der Aufgaben verbessert werden (vgl. u. a. die Standardformulierung für die Kenntnisprüfung in gewerblichen Berufen: „Die Fragen und Aufgaben sollen sich auch auf praxisbezogene Fälle beziehen“ (S. 9)).
- Weiter sollte untersucht werden, wie man Prüfungsanforderungen generell gestalten kann, um eine Formulierung von Prüfungsaufgaben zu erleichtern (vgl. Abschnitt 2.6), ohne die notwendige Flexibilität aufzugeben.
- Schließlich wäre – wie schon erwähnt (vgl. Abschnitt 3.1) – zu überlegen, ob die nur mit einer „Kann“-Bestimmung (vgl. BUNDESAUSSCHUSS, 1971) festgelegte traditionelle Untergliederung der Prüfung modifiziert werden sollte, da sie für die Feststellung der beruflichen Handlungsfähigkeit nicht optimal ist. Ein interessanter Weg wird hierzu für die Regelung von „Behindertenprüfungen“ (nach § 48 BBiG u. § 42 b HwO) im Metallbereich empfohlen: Zum Nachweis der Kenntnisse heißt es „Die Aufgabenstellung soll . . . aus den Anforderungen des Prüfungsstückes der Fertigungsprüfung abgeleitet werden“ (vgl. HAUPTAUSSCHUSS, 1980 b).

Prüfungsanforderungen können und sollten jedoch nicht so konkret spezifiziert werden, daß schriftliche Prüfungsaufgaben unmittelbar daraus abgeleitet werden können. Daher sind noch Maßnahmen **unterhalb der Regelungsebene** erforderlich, die sowohl **Hilfen für die Umsetzung der Regelungen** als auch Vorschläge für die **Prüfungsdurchführung** im engeren Sinne umfassen. Diese Maßnahmen beziehen sich insbesondere auf die Erstellung der Prüfungsaufgaben als zentraler Teil der Vorbereitung von Prüfungen.

Aus praktischen Gründen wäre dabei zu unterscheiden zwischen relativ kurzfristigen Maßnahmen und Maßnahmen, die eine längere Vorbereitungszeit erfordern. Bei schriftlichen Prüfungen gehören u. a. in die erste Gruppe

- Berücksichtigung von Prüfungsniveaus (Lernzielstufen, Ausbildungszielkategorien),
- Verwendung eines nach Prüfungsinhalt und Prüfungsniveau gegliederten Ordnungsschemas für die Aufgaben eines Prüfungssatzes
- verstärkte Verwendung von Aufgabentypen, die
 - o sich auf Verständnis und Anwendung (Situations-Simulationsaufgaben) beziehen,
 - o anschaulich gestaltet sind,
 - o Bezüge zur praktischen Prüfung einbeziehen,
 - o Arbeitsprozesse als Prüfungsgegenstand berücksichtigen.

Größerer Aufwand ist erforderlich u. a. bei der

- Erarbeitung eines „Prüfungsrahmens“: Ausgehend vom Ausbildungsrahmenplan sowie den berufsrelevanten Inhalten, die im Berufsschulunterricht vermittelt wurden, sind entsprechend den speziellen Hinweisen in den Prüfungsanforderungen der Prüfungsinhalt (bzw. die Ausbildungsziele) zu präzisieren und den vorgesehenen Prüfungsteilen und -fächern zuzuordnen. Ein solcher, bei Bedarf aktualisierbarer Prüfungsrahmen kann durch Musteraufgaben ergänzt werden. Er bildet die „Brücke“ zwischen Ausbildungsrahmenplan (sowie den Berufsschulinhalten) und den Prüfungsaufgaben.
- Berücksichtigung von allgemeinen oder berufsspezifischen „Schlüsselqualifikationen“ bei der Aufgabenerstellung.

Alle diese Maßnahmen erfordern Information und Training der beteiligten Personengruppen, u. a. der Mitglieder von Prüfungsausschüssen und von (überregionalen) Aufgabenerstellungskom-

missionen sowie von sonstigen Personen, die bei der zentralen Aufgabenerstellung mitwirken. Ob man dazu allgemeine Empfehlungen oder spezielle Arbeitshilfen für die Aufgabenerstellung zur Verfügung stellt bzw. Trainings- und Informationsmaterial in Modellversuchen entwickelt und erprobt, ist eine Zweckmäßigkeitsfrage.

Literatur

- ALTHOFF, H.; HILDMANN, U.; SELLE, B.; WERNER, R.; WORDELMANN, P.: 1979: Schulische Vorbereitung, Prüfungserfolg von Auszubildenden, Ausbildereignung. Analyse ausgewählter Daten zur Berufsbildung im Bereich Industrie und Handel. (Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, H. 12). Berlin: BIBB.
- BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG, 1971: Richtlinien für Prüfungsordnungen gemäß § 41 Berufsbildungsgesetz/§ 38 Handwerksordnung. (Beschluß vom 9. Juni 1971). In: Bundesarbeitsblatt 22. Jg., H. 10, S. 631-637.
- BUNDESVERBAND DER LEHRER AN WIRTSCHAFTSSCHULEN (VLW), 1979: VLW fordert Einbeziehung betrieblicher und schulischer Ausbildungsleistungen bei der Feststellung des Ausbildungserfolges in der beruflichen Erstausbildung. Berlin, September 1979.
- BUSE, M.: 1976: Die Regelung von Prüfungsanforderungen bei Abschluß- bzw. Gesellenprüfungen in Ausbildungsordnungen – Beschreibung und Klassifizierung von Regelungen – (Manuskriptdruck). Berlin: BIBB.
- BUSE, M.: Ziele und Inhalte als curriculare Hauptdimensionen ausbildungszielorientierter Prüfungsaufgaben – dargestellt am Beispiel: Technische Mathematik. In: Entwicklung von Prüfungsaufgaben für „Technische Mathematik“ als Beispiel für ausbildungszielorientierte Aufgabenkonstruktion. Berlin: BIBB (in Vorbereitung).
- BUSE, M., u. REISSE, W.: Einführung und Übersicht. In: Entwicklung von Prüfungsaufgaben für „Technische Mathematik“ als Beispiel für ausbildungszielorientierte Aufgabenkonstruktion. Berlin: BIBB (in Vorbereitung).
- COX, R. C., and WILDEMANN, C. E.: 1970: Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain. An annotated bibliography. University of Pittsburgh: Learning R & D Center.
- DAVE, R.: 1968: Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. In: Ingenkamp, K., und Marsolek, T. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. S.225-237 (Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen, Reihe C, Band 15), Weinheim: Beltz.
- ECKDATEN ZUR NEUORDNUNG DER METALLBERUFE, 1978: (Gesprächsergebnis vom 5. Sept. 1978) vgl. Synopse zu den Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metallberufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 8, H. 2, April 1979, S. 4-7.
- GOESSLBAUER, J. P.: 1977: Tests als Selektionsinstrument – fair oder unfair? In: Psychologie und Praxis, 21. Jg., Heft 3, S. 97-111.
- GRÜNER, G.: 1977: Der erste Bundesminister für Berufsbildung . . . In: Die berufsbildende Schule, 29. Jg., H. 9, S. 489-491.
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG, 1980: Empfehlung für die Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen (Beschluß vom 11.2.1980), Berlin: BIBB.
- KRUMM, V.: 1971: Testaufgaben an die Schüler verkauft. – Eine Anmerkung zu den Testaufgabensammlungen der Industrie- und Handelskammer Ludwigshafen – In: Die berufsbildende Schule, 23. Jg., H. 2, S. 101-105.
- KRUMM, V.: 1973: Wirtschaftslehreunterricht. (Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 26). Stuttgart: Klett.
- LENNARTZ, D.: 1980: Funktionen, Ziele und Merkmale von Prüfungen. In: Ausbildung und Beratung, H. 5, S. 83-85.
- LOESER, O.: 1978: Ansätze zur Inhaltsanalyse von Abschlußprüfungen. In: Wirtschaft und Erziehung, 30. Jg., H. 4, S. 100-104.
- MÖBUS, K.: 1978: Zur Fairness psychologischer Intelligenztests: Ein unlösbares Trilemma zwischen den Zielen von Gruppen, Individuen und Institutionen? In: Diagnostica, 24. Jg., H. 3, S. 191-234.
- NIBBRIG, B.: 1977: Beeinflussung des Lernverhaltens durch die Erwartung objektiver und traditioneller schriftlicher Lernkontrolltests. In: Die berufsbildende Schule, 29. Jg., H. 9, S. 498-507.
- NIBBRIG, B.: 1980: Die programmierte schriftliche Kaufmannsgehilfenprüfung. (Wirtschafts- u. Berufspädagogik in Forschung und Praxis 2). Köln/Wien: Böhlau Verlag.
- REISSE, W.: 1977: Anmerkungen zur Frage der Bewertung von Prüfungsleistungen (aus der Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6. Jg., H. 2, S. 22 f.
- SCHECKENHOFER, H.: 1975: Objektivierbare Selektion oder Pädagogische Diagnostik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 21. Jg., H. 6, S. 929-950.
- SCHUSTER, D.: 1974: Zwischenprüfung Bankkaufmann. Eine kritische Analyse. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 22. Jg., H. 4, S. 417-424.
- VIEBACH, P.: 1980: Prüfung als Handlungssteuerung. In: Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 4. Jg., H. 1, S. 1-27.