

03050

### **Die Konzeption und Gestaltung von Prüfungen (Leitfaden)**

Zweck: Prüfer und Mitarbeiter der für das Prüfungswesen zuständigen Stellen erhalten grundlegende Informationen über die Anforderungen an eine moderne, praxis- und handlungsorientierte Prüfung.

Arbeitshilfe

- ▶ Prüferleitfaden zum Konzeptionieren und Gestalten von Prüfungen

**Prüfung 2000plus**  
**Konzeption und Gestaltung von Handwerksprüfungen**  
**- Prüferleitfaden -**

### **Vorab**

Dieser Prüferleitfaden richtet sich zum einen an Mitarbeiter in Bildungseinrichtungen des Handwerks, die damit betraut sind, die Prüfungsausschüsse über Anforderungen an moderne praxisorientierte Prüfungen in Aus- und/oder Weiterbildung zu informieren. Zum anderen richtet sich dieser Prüferleitfaden auch direkt an Prüfungsausschussmitglieder, die im Rahmen ihrer handwerksbezogenen Prüfertätigkeit zunehmend mit so genannten handlungsorientierten Ansprüchen in Aus- und/oder Weiterbildungsprüfungen konfrontiert werden.

Mit dem Ansatz der Handlungsorientierung wird vor allem der objektive und transparente Nachweis wesentlicher Bestandteile der komplexen beruflichen Wirklichkeit in den Mittelpunkt des Prüfungsgeschehens gerückt. Erfahrene Prüfer werden möglicherweise hier stutzig werden, denn auch in der Vergangenheit war es das Ziel von Prüfungen, die Berufspraxis in das Prüfungsgeschehen zu überführen. Allerdings konnte und kann man in der Prüfungspraxis auch Prüfungsformen und -gestaltungen finden, die die Berufspraxis nicht in dem Maße abbilden, wie es aufgrund der vielfältigen Anforderungen in den Betrieben erforderlich wäre. Die vielfältigen Kundenanforderungen „draußen vor Ort“ umfassen weit mehr, als die handwerklich-technisch perfekten Ausführungen von Arbeiten. Diesen steigenden Anforderungen der Kunden muss prinzipiell die Prüfung der Fachkräfte entsprechen. Prüfungsausschüsse müssen neben einer Vielzahl von fachspezifischen Themen auch das Wissen zur methodischen Vorgehensweise, **wie** nämlich eine konkrete berufliche Problemstellung bzw. Kundenanforderung heutzutage in Prüfungsaufgaben weit gehend abgebildet und darüber hinaus auch bewertet werden kann, beherrschen.

Die berufspädagogische Ausrichtung auf den Ansatz der Handlungsorientierung zur Gestaltung von Prüfungen erfolgt letztlich vor dem Hintergrund der gestiegenen oder steigenden Anforderungen der Kunden an spezifische handwerkliche Problemlösungen. Die fachlich korrekte oder auch technisch professionelle Ausführung der Arbeiten zu einem Auftrag wird ohnehin vom Kunden erwartet. Hierüber alleine wird ein Handwerksbetrieb vermutlich nur in seltenen Fällen die völlige Akzeptanz seiner Leistungen beim Kunden und einen gewissen Grad an Zufriedenheit erfahren. Die Erfüllung umfassender Service- und Dienstleistungsarbeiten sind nahezu in allen Handwerksberufen Pflichtaufgaben von Betrieben. Wenn es auch aufgrund unterschiedlicher Kundengruppen (Privatkunde, Geschäftskunde) kaum möglich sein dürfte, sämtliche Kundenerwartungen in Prüfungen zu pauschalisieren, so können sich zukunftsorientierte Handwerksbetriebe den umfassenden Kundenwünschen wohl kaum entziehen. Hier wird deshalb davon ausgegangen, dass

- ...Kunden oftmals bereits in der Planungsphase eines Auftrags eine umfassende und professionelle Information über die handwerkliche Lösung ihres Problems sowie mögliche Alternativen und die jeweiligen Konsequenzen (insb. Preis / Leistungsverhältnis) erfahren wollen.

- ...Kunden es zunehmend als selbstverständlich betrachten, dass die Ausführungen der notwendigen Arbeiten durch einen Handwerksbetrieb für ihn zu keinen oder nur geringen Belastungen führen (z. B. Aufräumen des Arbeitsplatzes beim Kunden während verschiedener u. ggf. über Tage andauernder Arbeitsphasen, Einhalten von abgesprochenen Ausführungszeiten, etc...)
- ...Kunden über sämtliche Schritte der notwendigen Arbeitsausführungen angemessen informiert werden wollen (insb. kundenangemessene Sprache von jedem Mitarbeiter vor Ort).
- ...Kunden auch über solche Veränderungen der Ausführungen angemessen informiert (z. B. vom Mitarbeiter vor Ort) werden wollen, die nicht ohnehin eine Abweichung vom Angebot darstellen und deshalb besprochen werden müssen.

Diese ausgewählten und bei weitem nicht abschließend aufgezählten Beispiele sollen veranschaulichen, dass der Umfang der oftmals geforderten „beruflichen Handlungskompetenz“ heutzutage durchaus sehr weit gefasst werden muss und wesentlich mehr umfasst als „nur“ Technikkompetenz. Aus diesem Grund muss letztlich davon ausgegangen werden, dass eine qualitativ hochwertige Prüfung im Handwerk nur dann gegeben ist, wenn sie eine umfassende berufliche Handlungskompetenz transparent bzw. nachvollziehbar abbildet.

## 1 Prüfung beruflicher Handlungskompetenz

In Handwerksprüfungen wird letztlich aufgrund steigender Marktanforderungen zunehmend verlangt, dass die berufliche Handlungskompetenz der Prüflinge ermittelt bzw. geprüft werden soll. Unter beruflicher Handlungskompetenz wird dabei eine Vielzahl von Teilkompetenzen verstanden, die man zum erfolgreichen Arbeiten in der beruflichen Wirklichkeit benötigt. Da es i. d. R. recht schwer fällt, sämtliche, beruflich relevante Teilkompetenzen in Prüfungssituationen gewissermaßen „gleichzeitig“ zu erfassen und gewissermaßen mit „einer Note pauschal“ zu bewerten, kann eine Unterscheidung der Teilkompetenzen in „handhabbare“ kleine Einheiten zu einer wesentlich besseren Erfassung und Bewertung der komplexen beruflichen Handlungskompetenz führen. Eine geeignete – aber nicht abschließende - Unterscheidung der komplexen beruflichen Handlungskompetenz lautet: Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz.

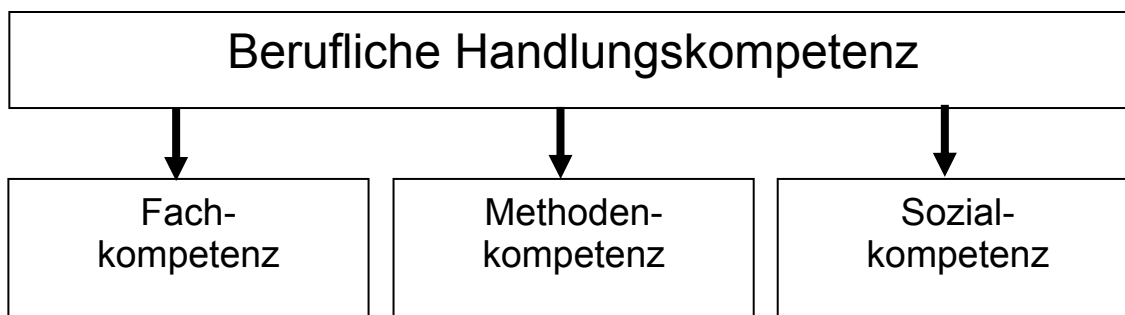


Abbildung: Analyse der komplexen beruflichen Handlungskompetenz in wenigstens drei (Haupt-)Kompetenzbereichen

Unter **Fachkompetenz** wird im Handwerk die technologische und technische Befähigung eines Handwerkers zur Lösung von zumeist Kundenproblemen und/oder Arbeitsaufgaben verstanden.

In der Berufspraxis gibt es aber keine trennscharfe Unterscheidung, wie weit der Begriff *Technik* in sämtlichen Berufen gefasst werden kann. Am einfachsten ist der Einsatz von Maschinen, Geräten, Apparaten und Werkzeugen als Bestandteil einer technischen Fachkompetenz für viele Handwerker nachzuvollziehen. Wenn man jedoch als selbständiger Meister im Alltagsgeschäft auch intensiv über den richtigen kostenmäßigen, zeitlichen und organisatorischen Einsatz von Technik in Verbindung mit den notwendigen Arbeitskräften nachdenken muss, dann wird deutlich, dass die Grenzen zwischen einer „reinen“ technologischen oder technischen Kompetenz mit einer notwendigen unternehmerisch-betriebswirtschaftlichen Unternehmerkompetenz fließend sind.

Damit wird hier bereits angedeutet, dass das Prüfen einer „reinen“ Technik-Fachkompetenz zwar durch abgegrenzte, spezifische Aufgabenstellungen möglich ist. Allerdings kann dies gerade in Fortbildungsprüfungen (Stichwort: Meisterprüfung) auch immer zu Lasten einer umfassenden unternehmerischen Fachkompetenzprüfung gehen, die Wert auf eine angemessene Berücksichtigung der vielfältigen beruflichen Praxis legt. Im Rahmen von Gesellenprüfungen ist gerade die technische Kompetenz des Gesellen, die zur Lösung komplexer Arbeitsaufgaben erforderlich ist, oftmals nicht nur eine Frage des „Was“, sondern zunehmend auch des „Wie“. Dieser Sachverhalt erfährt im Rahmen der Methodenkompetenz eine besondere Bedeutung.

**Methodenkompetenz** meint im Handwerk die Art und Weise, wie ein Praktiker die umfangreichen beruflichen Kenntnisse und Erfahrungen sinnvoll und durchdacht zur Bearbeitung betrieblicher Aufgaben einsetzt. Oftmals stellt die systematische Planung anstehender Arbeiten seitens des Handwerkers ein wichtiges Indiz für das Vorhandensein von Methodenkompetenz dar. Sie kann auch in einer systematischen und gerade nicht zufälligen(!) Fehlersuche an einem technischen Gerät, Aggregat etc. gezeigt werden. Auch der – immer aus Sicht der Lösung von kundenbezogenen Arbeitsaufgaben - sinnvolle und effiziente Einsatz von Maschinen, Werkzeugen und Materialien während eines Arbeitsprozesses ist ein Hinweis auf vorhandene Methodenkompetenz gerade der Prüflinge.

Obwohl man die Methodenkompetenz analytisch durchaus von der Fachkompetenz trennen kann, werden in Handwerksprüfungen beide Kompetenzbereiche oftmals zusammenhängend betrachtet. Allerdings muss hier unterschieden werden, ob es sich um eine tendenziell „theoretische“ Prüfung handelt, in der man bspw. die potenziellen Lösungsschritte zu einem Kundenauftrag „schriftlich“ abfragt (zentral: geistiges Tun) oder ob es sich um eine tendenziell „praktische“ Prüfung handelt, in der der Prüfling seine Methodenkompetenz zur Lösung eines konkreten handwerklichen Problems nicht nur „schriftlich“ darlegen, sondern durch seine „körperlichen Arbeiten“ (zentral: physisches Handeln) unmittelbar zeigen muss.

Die im Kontext von Handwerksprüfungen (noch) eher wenig erforschte Teilkompetenz ist die **Sozialkompetenz**. In vielen Fällen wird sie im Handwerk mit dem Aspekt der Teamarbeit und -fähigkeit nahezu gleichgesetzt. Aus berufspädagogischer Sicht gehört zur Sozialkompetenz bspw. das Einbringen der eigenen Position in eine soziale Kommunikation sowie das Bemühen um Verständigung und eine gewisse Kompromissbereitschaft sowie die Akzeptanz von Mehrheitspositionen. Dieser Hinweis mag einen Eindruck davon vermitteln, wie hoch die Anforderungen an sämtliche Personen im Rahmen einer sozial-kommunikativen Situation sein müssen.

Ein bedeutsamer Unterschied zur Prüfung von Fachkompetenz kann bei der Prüfung von Sozialkompetenz für die Rolle des Prüfers herausgestellt werden. Denn der bzw. die Prüfer können – absichtlich oder nicht - durch ihr Verhalten entscheidenden Einfluss auf die Sozialkompetenz des Prüflings nehmen. Ein z. B. aufbrausender Prüfer oder auch nur ein Stirnrunzeln oder vermehrtes Kopfschütteln des Prüfers kann bekanntermaßen den oder die Prüflinge (auch in Erwachsenenprüfungen!) verunsichern, so dass die Prüflinge ein anderes sozialkompetenzrelevantes Verhalten an den Tag legen können, als ohne solche Beeinflussungen von Seiten des Prüfers. Während sich Prüfer in der Überprüfung von handwerklich-technischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und damit Kompetenzen oftmals als eine Art „externe Beobachter“ sehen (wollen), so können sie diese (Beobachter-)Rolle in unmittelbaren Gesprächen mit den Prüflingen (sozial-kommunikativen Situationen), die auch der Überprüfung der Sozialkompetenz dienen, nicht einnehmen. Prüfer sind im Dialog mit den Prüflingen immer Teil des Prüfungsgeschehens und können durch ihr Verhalten das Verhalten der Prüflinge (auch notenrelevant!) beeinflussen. Es bedarf deshalb im Sinne der Qualitätssicherung von Prüfungen generell sehr gut geschulter und erfahrener Prüfer, um mögliche negative Effekte des Prüferverhaltens in sozial-kommunikativen Situationen so gering wie möglich zu halten.

Die Schwierigkeit der Prüfung von Sozialkompetenz ergibt sich auch aufgrund der Notwendigkeit der Ermittlung der Prüfungsleistung für jeden einzelnen Prüfling. In Prüfungen erfolgt zumeist der Nachweis einer Einzelbeurteilung. Jedem Prüfling muss in der Regel seine eindeutige Leistung zugeordnet werden können. Die recht schwer zu beantwortende Frage lautet nun: „Wie kann man auch die sozialkompetente Leistung eines Prüflings angemessen bewerten, wenn die Erbringung seiner individuellen Leistung gewissermaßen untrennbar mit dem (eben nicht standardisierten) Verhalten anderer Personen verbunden sein kann.“ Die Antwort dürfte – wie angedeutet – einerseits in einer Professionalisierung von Prüfern mit besonderem Blick auf ihre negativen Beeinflussungsmöglichkeiten auf der einen Seite liegen; andererseits müssen den Prüflingen die bewertungsrelevanten Sozialkompetenzanforderungen einer Prüfung gerade im Vorfeld von Prüfungen transparent gemacht werden.

Im Kontext der hohen Anforderungen an die Prüfung von Sozialkompetenz soll hier auch nicht unerwähnt bleiben, dass die organisatorische Form der Gruppenprüfung nicht einer „automatischen“ Prüfung von Sozialkompetenzen entspricht. Hierbei handelt es sich lediglich um ein anderes organisatorisches Verfahren, wobei aber ebenfalls jedem einzelnen Prüfling eine Beurteilung seiner (individuellen) Leistungen zukommt. Die „Verpflichtung zur Beurteilung von individuell zurechenbaren Leistungen“ verdeutlicht auch, dass einer angemessenen Prüfung von Sozialkompetenz, die bspw. durch eine „Teamarbeit der Prüflinge“ repräsentiert wird, doch erhebliche Grenzen im Rahmen der Bewertung von Teamarbeit gesetzt sind.

Die hier geschilderten berufspädagogischen Zusammenhänge gerade zur Bewertung von Sozialkompetenz sollten Prüfern - in Ergänzung zur oftmals alleinigen Schulung rechtlicher und organisatorischer Sachverhalte - entsprechend vermittelt werden, um eine optimierte Qualität von Prüfungen zu erreichen. Um einen hohen Identifikationsgrad von Prüfern mit solchen Lehrgangsinhalten zur Verbesserung „ihrer“ Prüfungsmethodik zu erreichen, kann eine Einbeziehung der Prüfer in die Erstellung und/oder Auswahl von z. B. Fallbeispielen, Simulationen etc. von konkreten Prüfungssituationen äußerst hilfreich sein.

## 2 Prüfungsaufgabengestaltung

Die Prüfungsaufgabengestaltung stellt eine wesentliche Aufgabe von Prüfungsausschüssen im Handwerk dar. Zur vollständigen Gestaltung von Prüfungsaufgaben in Handwerksprüfungen gehören nach dem hier vertretenen Verständnis...

- **Entwicklung von Prüfungsaufgaben,**
- **Auswahl von Prüfungsaufgaben und**
- **Bewertung der Prüfungsleistungen.**

### 2.1 Zur Entwicklung von Prüfungsaufgaben

Grundsätzlich muss jeder Prüfungsausschuss in der Lage sein, eigene Prüfungsaufgaben zu erstellen oder zu entwickeln. Insbesondere zur Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen und zur Minimierung des Erstellungsaufwands für die Prüfungsausschüsse wird allerdings die Aufgabe der Entwicklung von Prüfungsaufgaben für manche Prüfungen von so genannten „Zentralen Prüfungsaufgabenerstellungs-Ausschüssen (ZPA)“ oder vergleichbaren Gremien vorgenommen. Gerade in Zeiten der Veränderung von prüfungsrelevanten Rechtsvorschriften kann es durchaus sinnvoll sein, exemplarische Aufgabenstellungen von einem kleinen Kreis von Experten zu entwickeln, die die neuen Anforderungen angemessen „umsetzen“.

Aus rechtlicher Sicht bestimmen die Prüfungsausschüsse, welche Aufgaben sie in Prüfungen erstellen und/oder einsetzen wollen. Im Zuge der Veränderungen der Prüfungsgestaltung in nahezu allen maßgeblichen Rechtsverordnungen des Handwerks kommen jedoch auf die Prüfungsausschüsse bestimmte Anforderungen zu, die in dieser Form in der Vergangenheit entweder „eher indirekt“ oder gar keine Rolle gespielt haben (z. B. Bewertung einer Kommunikationssituation wie situativer Gesprächsphasen oder Fachgespräche...)

Im Folgenden sollen deshalb einige wesentliche Elemente „neuerer“ Prüfungsaufgabenerstellung skizziert werden.

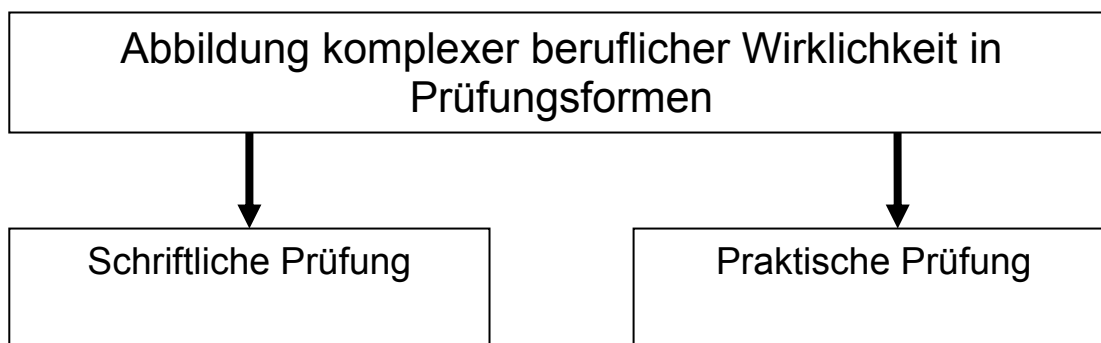
**Im Mittelpunkt der Prüfungsaufgabenentwicklung steht die Frage, wie die komplexen beruflichen Anforderungen in *der* oder in *den* Prüfungsaufgaben repräsentiert oder gespiegelt werden können.**

Die erste Frage, die sich Prüfer stellen sollten, lautet: Werden die heutigen anspruchsvollen beruflichen Anforderungen angemessen in einer Prüfung repräsentiert? An diesem Anspruch müssen sich sämtliche Aufgaben, auch die „bewährten“ Aufgaben aus der Vergangenheit, quasi messen lassen. Mit „komplexen beruflichen Anforderungen“ sind hier sämtliche Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse und zusammenfassende Kompetenzen gemeint, die in der Berufswirklichkeit eingesetzt werden müssen, um den heutigen Anforderungen im Handwerk, meist auf Basis von Kundenaufträgen, gerecht zu werden. Je nach Stellung im Beruf (z. B. Geselle, Betriebsassistent, Meister oder auch andere Karrierestufen im Handwerk) werden inhaltlich unterschiedliche und/oder unterschiedlich gewichtete fachliche, methodische und soziale Anforderungen an den Fachmann gestellt (vgl. Kap. 1).

Inhaltlich unterschiedliche Anforderungen bedeutet, dass der **Inhalt** der Anforderungen sich unterscheidet. Bspw. werden an einen zukünftigen Meister auch unternehmerisch-betriebswirtschaftliche Inhalte in einer Prüfung verlangt, während ein künftiger Geselle diese inhaltlichen Anforderungen nicht in einer Prüfung erfüllen muss. Aber sowohl ein Geselle, als auch ein Meister müssen bspw. Anforderungen zum allgemeinen Inhalt „Qualitätssicherung...“ erfüllen können. Beim Meister darf aber hierzu in einer Prüfung grundsätzlich wesentlich mehr erwartet werden, als beim Gesellen. Während der Geselle evtl. „nur“ den Inhalt „Qualitätssicherung“ mit seinen aktuellen und ggf. vom Meister oder Prüfer vorstrukturierten Arbeitstätigkeiten verbindet, so muss der Meister den Inhalt im Gesamtkontext eines z. B. aufwendigen Kundenauftrags und hier wiederum im Gesamtkontext seiner unternehmerischen Aktivitäten betrachten können.

Wenn man sich über einen „Inhalt“ aus der Berufspraxis im Klaren ist, muss sichergestellt werden, dass dieser Inhalt auch unter Beachtung der formalen Anforderungen der jeweiligen Prüfungsverordnung in konkreten Prüfungsaufgaben berücksichtigt wird. In der Regel sind gerade neuere Verordnungen so zukunfts offen formuliert, dass insbesondere gängige berufliche Anforderungen nahezu immer in einer Prüfung bzw. in den Prüfungsaufgaben berücksichtigt werden können.

In den handwerksbezogenen Prüfungsverordnungen existiert aus unterschiedlichen Gründen eine formale Unterscheidung von zu erbringenden Prüfungsleistungen in praktischer und in schriftlicher Form.



Wenn die beruflichen Anforderungen mit den formalen Anforderungen der Prüfungsverordnung (unterschiedl. Teile der Prüfung) abgeglichen wurden, steht für den oder die Ersteller/Konstrukteur(-e) von Prüfungsaufgaben weitgehend fest, welche Prüfungsinhalte in welcher Prüfungsform geprüft werden können/sollen. In der Regel wurden/werden in der so genannten „praktischen Prüfung“ von den Prüflingen bestimmte handwerklich-technische Arbeiten verlangt. Die konkrete handwerkliche Arbeit stand im Mittelpunkt der Prüfungs- und damit auch der späteren Bewertungsfragen. Wenn die inhaltlichen Anforderungen „eher theoretischer“ Art waren bzw. als solche bestimmt wurden, dann kam die Form der „schriftlichen Prüfung“ in Frage. Damit verbunden ist zum Teil jedoch eine problematische Vorstellung von:

**„Schriftliche Prüfung“ = „theoretische Prüfung“ = „nicht eigentlich praxisrelevant“**

Eine ebenfalls problematisch verkürzte Sichtweise auf die Prüfung bzw. Gestaltung von Aufgaben kann in diesem Zusammenhang auch lauten:

**Praktische Prüfung = Handwerklich-fachliche Leistung = „Handarbeit“**

**Schriftliche Prüfung = theoretisch-abstrakte Leistung = „Kopfarbeit“**

Eine solche problematische Unterscheidung bzw. Verkürzung (praktische Prüfung = Handarbeit; schriftliche Prüfung = Kopfarbeit) lässt sich im Zuge der Umsetzung von handlungsorientierten Ansprüchen in einer Prüfung nicht mehr aufrechterhalten. Denn in diversen praktischen Anforderungen müssen heutzutage eine Reihe von *schriftlichen* - man könnte auch sagen: *geistigen* - Anforderungen erbracht werden. Dies spiegelt jedoch auch die berufliche Wirklichkeit wider. Diverse handwerklich-praktische Tätigkeiten setzen ein fundiertes Nachdenken über einen konkreten, beruflich und betrieblich relevanten Sachverhalt voraus.

Jede „sinnvolle“ Planung der nächsten Arbeitsschritte ist letztlich eine gedankliche Vorwegnahme der zukünftigen Arbeit und somit eine „eigentliche“ Kopfarbeit. Auch die Überprüfung der in der Prüfung geleisteten praktischen Arbeiten, die sich in Form von diversen Anforderungen zur Kontrolle, zum Prüfen etc. in den Prüfungsverordnungen findet, stellt eine geistige Arbeit und damit eine absolut notwendige Kopfarbeit dar.

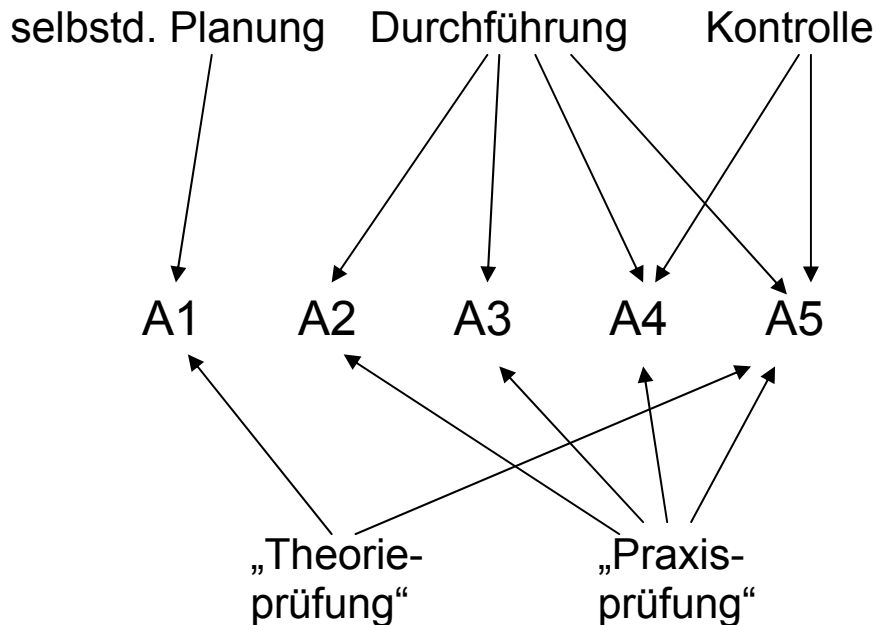
In den neuen Prüfungsanforderungen ist zum Erbringen von selbständigen praktischen Leistungen immer auch der Bezug zu einer geistigen Leistung fixiert, sofern die **selbständige Planung, Durchführung** von Arbeiten und Anfertigung von **Prüfprotokollen** und/oder Dokumentationen der eigenen Leistungen (in welcher Form auch immer) gefordert wird.

Dieses systematische *Durchdenken* sämtlicher Arbeitsschritte ist auch im Rahmen von schriftlichen Prüfungen Kernanforderung an die Prüflinge. Hier kann durch gezielten Einsatz von echten Fallaufgaben das Spektrum des Durchdenkens von unterschiedlichsten beruflichen Anforderungen unter Rückgriff auf die Inhalte der Prüfungsfächer erheblich erweitert werden.

Wenn man akzeptiert, dass die berufliche Praxis in der Regel nicht in getrennten und trennscharfen „theoretischen“ und „praktischen“ Anforderungen (A1, A2, ...) vorkommt, dann kann es plausibel sein, dass eine scharfe Trennung einer Prüfung in „Theorieprüfung“ und „Praxisprüfung“ so nicht aufrechterhalten werden kann.



## Handlungsorientiertes versus „organisatorisches“ Verständnis der Prüfungsstruktur/Aufgabenstellung



**„Theorie“ bedeutet kritische Reflexion der Praxis und nicht ein davon losgelöstes „Abarbeiten“ von Fachthemen...**

In „praktischen Prüfungen“ sind oftmals diverse „theoretische Elemente“ enthalten und in „theoretischen Prüfungen“ können diverse praktische Anforderungen gewissermaßen „durchdacht“ und „schriftlich“ (auch per EDV) fixiert werden.

Bei der **Erstellung von Prüfungsaufgaben** kommt es deshalb darauf an, die Kernelemente einer so genannten vollständigen Handlung, nämlich das selbständige Planen, Durchführen und Kontrollieren von relevanten, beruflichen Arbeitstätigkeiten und -handlungen in den zu Verfügung stehenden Prüfungsformen angemessen darzustellen.

Dies hat gerade für die Erstellung von Prüfungsaufgaben weit reichende Folgen. Denn hier gilt es, die komplexen beruflichen Anforderungen mit unterschiedlichen Prüfungsaufgaben im Rahmen von „praktischen“ und „schriftlichen“ Prüfungen gewissermaßen „sichtbar zu machen“.

Für den Prüfling wird die berufliche Praxis in Prüfungsaufgaben – trotz der Besonderheiten einer Prüfungssituation – gerade dann besonders „sichtbar“, wenn er die Anforderungen, die an ihn gestellt werden, vollständig und selbstständig erfüllen kann. Er selber muss die Planungsanforderungen, die Durchführungsarbeiten sowie die Kontroll- und Dokumentationsanforderungen durchgängig erfüllen bzw. ausführen.

Das bedeutet auch, dass seine Planungsdaten maßgeblich sein müssen für seine nachfolgenden Durchführungsarbeiten, und dass seine Durchführungsarbeiten maßgeblich sein müssen für seine nachfolgenden Kontroll- und Dokumentationsarbeiten.

Ein Durchbrechen dieser Struktur bedeutet eine entscheidende Entfernung von der selbständigen Erfüllung der anfallenden Arbeiten oder Aufträge im betrieblichen Kontext und damit eine Entfernung von praxisnaher Aufgabenentwicklung.

## **2.2 Zur Auswahl von Prüfungsaufgaben**

Sofern Prüfungsausschüsse die Prüfungsaufgaben nicht selber erstellen, sondern vorhandene bzw. von einem Gremium zur Verfügung gestellte Prüfungsaufgaben einsetzen, müssen sie neben der formalen und organisatorischen gerade die berufspädagogische Geeignetheit dieser Prüfungsaufgaben grundsätzlich überprüfen. Aus berufspädagogischer Sicht sind folgende Aspekte hierbei zu beachten:

### **Checkliste zur Bewertung der Geeignetheit von zentral erstellten Prüfungsaufgaben:**

- Werden die Prüfungsaufgaben einem bestimmten qualitativen Standard im Hinblick auf ihre berufliche Praxisnähe gerecht?
- Muss der Prüfling weit gehend typische berufliche Anforderungen erfüllen?
- Spiegeln die „praktischen“ Prüfungsanforderungen wichtige zusammenhängende Ausschnitte des Berufs wider?
- Sind die „theoretischen“ Prüfungsanforderungen aus oftmals vorkommenden und konkreten Problemstellungen der Praxis abgeleitet?
- Ist die Aufgabenstellung unmissverständlich formuliert?
- Ist die Gewichtung der Prüfungsaufgaben der beruflichen Bedeutung der Prüfungsinhalte angemessen?
- Kann der durchschnittlich vorbereitete Prüfling die Prüfung in der zur Verfügung stehenden Zeit mit den zu Verfügung stehenden Mitteln absolvieren?

Die Beantwortung dieser Fragen führt zu begründeten Aussagen darüber, ob bzw. wann gerade auch die Prüflinge eine hohe Praxisrelevanz in Prüfungen erkennen können.

### 2.3 Zur Bewertung von Prüfungsleistungen

Die Bewertung von Prüfungsleistungen ist ebenfalls ein – vielleicht sogar der – entscheidender Schritt im Rahmen des gesamten Kreislaufs der Prüfungsaufgabengestaltung. Mit dem Nachweis einer bestandenen Prüfung können sich für die Prüflinge weit reichende Möglichkeiten der beruflichen Professionalisierung und damit verbunden der Lebens- und Existenzsicherung gerade auch im Kontext auch europäisch erweiterter Möglichkeiten und Grenzen der Berufsausübung - verbinden.

Auch das persönlichkeitsstabilisierende Moment bestandener Prüfungen darf in Zeiten von Patchworkbiographien, Orientierungslosigkeiten und Verlust von Traditionen sowie Werteverchiebungen nicht unterschätzt werden.

Die damit verbundene Verantwortung für Prüfungsausschüsse ist untrennbar mit ihrem Bewertungsverhalten von Prüfungsleistungen verbunden.

Grundlage sämtlicher Bewertung ist die Einheitlichkeit und Angemessenheit von Bewertungsmaßstäben. Prüfer haben sich für eine objektive Prüfung im Vorfeld auf die Bewertungsmaßstäbe zu einigen, die sie an die Leistungen der Prüflinge anlegen wollen. Sie müssen gewissermaßen „durch die gleiche Brille schauen“, wenn sie die Leistungen der Prüflinge „sehen“, unabhängig ob diese Leistungen in schriftlicher Form oder als praktische Prüfungsleistungen vorliegen. Auch wenn aufgrund von unterschiedlichen Erfahrungshorizonten der Prüfer Abweichungen im Detail der Bewertung von komplexen Prüfungsleistungen durchaus als tolerabel angesehen werden können, so müssen ihre grundsätzlichen Bewertungen doch eine hohe Ähnlichkeit aufweisen. Deutliche Unterschiede in der Bewertung einer Prüfungsleistung seitens der Prüfer können ein Indiz für fehlende oder geringe Einigung auf notwendige Bewertungsmaßstäbe sein. Auch wenn die fachlich-technischen Prüfungsleistungen vermutlich kaum bzw. nur sehr geringen Anlass zur Notwendigkeit einer Vereinheitlichung der Bewertungsmaßstäbe geben dürften (sollten), so können sich vermutlich mit den in den neuen Verordnungen „zusätzlich“ zu bewertenden umfassenden, methodischen und sozial-kommunikativen Prüfungsleistungen durchaus Notwendigkeiten ergeben, eine Vereinheitlichung der hierauf bezogenen Bewertungsmaßstäbe auf Seiten der Prüfer vorzunehmen.

Gerade im Kontext von Prüfungen, in denen Prüfer das Verhalten bzw. die Leistungserbringungen der Prüflinge beobachten, kann eine Vielzahl von so genannten Beobachtungs- und Beurteilungsfehlern auftauchen. Deshalb werden einige der wichtigsten Beobachtungs- und Beurteilungsfehler nachfolgend aufgeführt<sup>1</sup>:

„**halo effect**“ (auch: **Hof-Effekt**) = Prüfer schließt aus dem Beobachten einer Eigenschaft oder Fähigkeit (z. B. Nennen eines passenden Fachbegriffs) auf das gleichzeitige Vorhandensein anderer Eigenschaften oder Fähigkeiten, ohne diese jedoch ausdrücklich festzustellen.

„**Positionseffekt**“ = Der erste (letzte) Eindruck bzw. die erste (letzte) Information prägt das Gesamturteil. Die anderen Informationen werden an das einmal gefasste Urteil angepasst.

---

<sup>1</sup> Vgl. Ebbinghaus M./ Schmidt, J. U.: Prüfungsmethoden und Aufgabenarten. Hrsg. v. BiBB, Bielefeld 1999

„**Reihenfolgeeffekt**“ = Gerade bei verbalen Prüfungen wird die Leistung des Prüflings nicht an den zuvor vereinbarten Anforderungen, sondern an den Leistungen des vorangegangenen Prüflings gemessen. („durchschnittlicher“ Prüfling schneidet deshalb nach einem „leistungsstarken“ Prüfling wesentlich schlechter ab, als nach einem „leistungsschwachen“ Prüfling)

„**Milde-Effekt**“ = Erwünschte Eigenschaften, Fähigkeiten oder richtige Antworten werden hoch gewichtet, unerwünschte Eigenschaften, Fehler oder Lücken hingegen überwiegend vernachlässigt (In umgekehrter Form spricht man vom „**Strenge-Effekt**“)

„**Zentrale Tendenz**“ = Die Bewertungen konzentrieren sich auf die Mitte (Note 3), die extremen Bereiche (Note 1 u. 6) werden gemieden.

„**Kontrastfehler**“ = Prüfer bewerten die Eigenschaften oder Fähigkeiten des Prüflings, die sie als Prüfer selber nicht besitzen, besonders positiv oder negativ.

„**Ähnlichkeitsfehler**“ = Prüfer bewerten solche Fähigkeiten oder Eigenschaften Prüflings, die sie als Prüfer selber besitzen, als besonders positiv (selten negativ).

„**self-fulfilling-prophecy**“ (sich selbst erfüllende Prophezeiung) = Prüfer verfügen über Vorinformationen, die ihre Erwartungshaltung beeinflussen (z. B. „der Prüfling kommt aus einem guten (schlechten) Betrieb, der muss einfach gut (schlecht) sein).

„**Anpassungsfehler**“ = Prüfer passen sich der Beurteilung anderer Prüfer an, weil sie diesen mehr Beurteilungskompetenz zutrauen (großes Problem bei neuen Prüfern)

**Fazit:** Die obigen Erläuterungen zur Konzeption und Gestaltung moderner, praxisnaher Prüfungen sollen in erster Linie als Ergänzung bzw. Erweiterung bestehender Kompetenzen von Prüfungsausschüssen verstanden werden. Darüber hinaus bieten sie auch der Prüfungsadministration Informationen darüber, welche Anforderungen zur Optimierung der Qualität von Prüfungen – in Ergänzung zu organisatorischen und rechtlichen Aspekten – seitens der Prüfer erfüllt werden müssen. Es bleibt die Aufforderung an alle im Prüfungswesen beteiligten, diese Anforderungen durch geeignete Maßnahmen (z. B. Prüferschulungen mit e-learning Unterstützung) vor Ort umzusetzen.