



OTTO VON GUERICKE  
UNIVERSITÄT  
MAGDEBURG

GSE

FAKULTÄT FÜR GEISTES-,  
SOZIAL- UND ERZIEHUNG-  
WISSENSCHAFTEN

**Hauke Schmidt:**

**Zur Reform der Abschlussprüfungen in der  
kaufmännischen Berufsausbildung am Beispiel  
des Ausbildungsberufs Kaufmann / Kauffrau  
für Spedition und Logistikdienstleistung**

Hrsg. von Prof. Dr. Dietmar Frommberger  
Heft 7 | 2010  
ISSN 1865-2247

**Herausgeber:**

Prof. Dr. Dietmar Frommberger

Lehrstuhl für Berufspädagogik

Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestraße 32

D-39104 Magdeburg

Telefon: +49-(0)391-67-16625

Telefax: +49-(0)391-67-16562

E-Mail: dietmar.frommberger@ovgu.de

**Quelle/ Zitationshinweis:**

Schmidt, H. (2010). Zur Reform der Abschlussprüfungen in der kaufmännischen Berufsausbildung am Beispiel des Ausbildungsberufs Kaufmann/ Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung. In: Frommberger, D. (Hrsg.), *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 7. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Online Zugriff unter:

[http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp\\_media/downloads/bp/Heft7\\_2010.pdf](http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp_media/downloads/bp/Heft7_2010.pdf)

© Copyright

Die in der Reihe *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik* erscheinenden Veröffentlichungen sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronischen Datenträgern.

## Abstract

Mit der Einführung der Lernfelder für die Gestaltung von Rahmenlehrplänen durch die KMK sollte die handlungsorientierte Ausbildung mit den unterschiedlichen Kompetenzdimensionen in das Zentrum der beruflichen Ausbildung gerückt werden. Die Ausbildung soll durch die Lernfelder stärker an die berufliche Wirklichkeit angepasst und ist von komplexen Lehr-Lernarrangements geprägt werden. Im Vordergrund steht die Vermittlung der unterschiedlichen Kompetenzen, die die Auszubildenden unter anderem zum lebenslangen Lernen befähigen sollen. Problematisch an einer stringenten kompetenzorientierten Ausbildung ist es jedoch, wenn die unterschiedlichen Kompetenzdimensionen nicht durchgehend gefördert und geprüft werden. Das heißt neben der Anpassung der Rahmenlehrpläne musste ebenfalls eine Anpassung der Abschlussprüfungen erfolgen, um die im Vordergrund stehende Handlungskompetenz feststellen zu können. Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) am 01. April 2005 wurden die rechtlichen Anforderungen und Bedingungen festgelegt, die eine Veränderung der Abschlussprüfungen ermöglichen und notwendig machen.

Zielsetzung der Arbeit ist es, am Beispiel des Ausbildungsberufes „Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung“ festzustellen, ob sich Abschlussprüfungen tatsächlich grundlegend durch die Novellierung des BBiG und die Einführung des Lernfeldkonzepts geändert haben.

In der Arbeit werden zunächst die theoretischen Grundlagen zur Gestaltung und Konstruktion von Abschlussprüfungen unter besonderer Berücksichtigung der Novellierung des BBiG untersucht. Anschließend wird eine Dokumentenanalyse der situationsbezogenen Abschlussprüfungen auf Basis konkreter Untersuchungspunkte durchgeführt. Bei der Dokumentenanalyse werden die Prüfungsarten und Aufgabenstellungen für den Beruf „Kaufmann / Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung“ vor und nach der Neuordnung des Berufes sowie der Novellierung des BBiG untersucht. Dabei werden exemplarisch je drei Prüfungen analysiert. Die Merkmale der Handlungskompetenz wurden für die Untersuchung aus der Definition der KMK sowie aus den Ansätzen zur Definition von Handlungskompetenz von Hensgen und Blum abgeleitet. Für die Auswertung der Arbeiten wurde ein Auswertungsbogen erstellt, der die Modelle von Badura und Müller sowie von Ebbinghaus und Frank vereint. Darüber hinaus wurden die Aufgaben verschiedenen Anforderungsniveaus zugeordnet. Durch dieses Vorgehen wurde gewährleistet, dass zum

einen das Anforderungsniveau einer Aufgabe erkennbar wurde und zum anderen die Aktivität bzw. Teilaktivität, die durch diese Aufgabe hervorgerufen wird.

Die theoretischen Voruntersuchungen führen zu der Vermutung, dass eine umfassende, alle Teile betreffende und konsequente Änderung der Prüfungen nicht stattgefunden hat. Daher erfolgte parallel zur Dokumentenanalyse eine empirische Erhebung zum Wandel des Ausbildungsberufs Kaufmann / Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistungen. Dazu wurden Experteninterviews mit Beteiligten des Prüfungsausschusses geführt. Im Rahmen der empirischen Erhebung wurden die Prüfungsausschussmitglieder zu den Auswirkungen der Reform des BBiG interviewt. In den Interviews sollte von den Durchführenden der Prüfungen ein Bild darüber erhalten werden, ob und wie sich die Neuordnung des Berufes und die Novellierung des BBiG auf die Prüfungen aus Sicht der Durchführenden ausgewirkt und inwieweit tatsächlich Veränderungen stattgefunden haben. Die Gestaltung und Auswertung der Experteninterviews erfolgt gemäß den Grundlagen für Experteninterviews und die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel sowie Mayring.

Insgesamt kann durch die Untersuchungen belegt werden, dass sich die Prüfungen lediglich zum Teil positiv bezüglich der Prüfung von Handlungskompetenz geändert haben. Allerdings bestehen zwei Prüfungsteile immer noch aus Mehrfachwahl-Aufgaben und Rechenaufgaben. Grundsätzlich sind schriftlich zu beantwortende Aufgaben, im Idealfall mit offener Fragestellung bzw. offener Arbeitsanweisung als äußerst positiv für die Feststellung der Handlungskompetenz einzuschätzen. Jedoch ist bei den in den Prüfungen verwendeten Aufgaben zu erkennen, dass die Mehrzahl der Fragen / Anweisungen mit einem konkreten Arbeitsauftrag bzw. einer Tätigkeitsanweisung verbunden sind. Die Mehrfachwahl-Aufgaben bestanden ausschließlich aus geschlossenen Fragen, die kein zielführendes Handeln des Prüflings mehr erfordern. Um der Forderung der Überprüfung von Handlungskompetenz gerecht zu werden, ist eine weitere Änderung der Aufgaben bezüglich der selbständigen Problemlösungsfindung notwendig. Insbesondere in den Prüfungsteilen „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ sowie „Wirtschafts- und Sozialkunde“ sollten die Mehrfachwahlaufgaben durch offene bzw. halb offene Fragen ersetzt werden. Gerade offene Fragen bieten dem Prüfling die Möglichkeit einen Sachverhalt aus unterschiedlichen Blickrichtungen zu beleuchten.

# Hauke Schmidt: Zur Reform der Abschlussprüfungen in der kaufmännischen Berufsausbildung am Beispiel des Ausbildungsberufs Kaufmann / Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung.

## Inhaltsübersicht

Abstract .....	3
Inhaltsübersicht .....	5
1 Einleitung .....	7
2 Prüfungen in der Berufsausbildung .....	9
2.1 ..... Prüfungstypen in der Berufsausbildung .....	10
2.1.1 Schulische Prüfungen in der Berufsausbildung .....	10
2.1.2 Zwischen- und Abschlussprüfungen in der Berufsausbildung .....	10
2.2 Ziele und Aufgaben von Prüfungen .....	11
3 Anforderungen an Prüfungen / Merkmale von Prüfungen .....	12
3.1 Gütekriterien.....	13
3.1.1 Objektivität.....	13
3.1.2 Validität.....	14
3.1.3 Reliabilität .....	15
3.2 Aufgabenarten .....	15
3.2.1 Geschlossene Aufgabentypen .....	16
3.2.2 Halb geschlossene / offene Aufgabentypen .....	16
3.2.3 Offene Aufgabentypen .....	16
3.2.4 Aufgaben mit vorgegebenen Antworten .....	16
3.2.5 Umordnungsaufgaben .....	17
3.3 Fragetechniken / Frageformen .....	18
3.4 Mündliche Prüfungen.....	19
3.5 Bezugsnormen bei der Bewertung .....	20
3.6 Anforderungsbereiche in Prüfungen (vgl. KMK, 2006) .....	20
4 Prüfungen in Verbindung mit dem Lernfeldkonzept.....	21
4.1 Das Lernfeldkonzept .....	22
4.2 Situationsbezogene / Lernfeldorientierte Prüfungen.....	25

---

5 Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) .....	28
5.1 Die Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes 2005.....	30
5.2 Zusatzbemerkungen .....	35
5.3 Konkrete Neuerungen und Anmerkungen für die Durchführung der Abschlussprüfungen in kaufmännischen Berufen.....	36
Teil 2: Dokumentenanalyse.....	38
6 Analyse von Prüfungen für den Beruf Kaufmann / Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung .....	38
6.1 Vorbemerkungen zur Auswertung .....	40
6.2 Kriterien für die Untersuchung der Prüfungen.....	42
6.3 Beispielaufgaben zu den einzelnen Kategorien .....	47
6.4 Prüfungsarten und Aufgabenstellungen vor der Neuordnung des Berufes (bis 2004). 49	
6.4.1 Abschlussprüfung Sommer 2004 .....	49
6.4.2 Abschlussprüfung Winter 2004/2005.....	50
6.4.3 Abschlussprüfungen Winter 2005/2006.....	50
6.5 Auswertung der Merkmale der Prüfungen vor der Neuordnung.....	51
6.5.1 Teil 1.1 Speditionsbetriebslehre .....	51
6.5.2 Teil 1.2 Speditionsbetriebslehre .....	53
6.5.3 Teil 2 Rechnungswesen.....	54
6.5.4 Teil 3 Wirtschafts- und Sozialkunde .....	55
Prüfungsarten und Aufgabenstellungen nach der Neuordnung des Berufes (ab 2005) .....	56
6.5.5 Abschlussprüfung Winter 2005/2006.....	57
6.5.6 Abschlussprüfung Winter 2006/2007.....	58
6.5.7 Abschlussprüfung Sommer 2007 .....	59
6.6 Auswertung der Merkmale der Prüfungen nach der Neuordnung .....	60
6.6.1 Teil 1.1 Verkehrsträgerübergreifender Teil .....	61
6.6.2 Teil 1.2 Verkehrsträgerspezifischer Teil.....	62
6.6.3 Teil 2 Kaufmännische Steuerung und Kontrolle.....	65
6.6.4 Teil 3 Wirtschafts- und Sozialkunde .....	66
6.7 Vergleich der Prüfungsarten vor und nach der Neuordnung des Berufes.....	67
6.8 Ausblick und Verbesserungsvorschläge.....	69
7 Grundlagen zur Durchführung der Experteninterviews .....	70
7.1 Methodik .....	71
7.2 Zielgruppen der Befragung und Erörterung der Befragungsgrundlage .....	71

7.3	Durchführung und Ziel der Befragung.....	72
7.4	Darstellung der Hypothesen.....	72
7.5	Interviewleitfadenkonstruktion.....	73
7.6	Methodik der Auswertung (Qualitative Inhaltsanalyse).....	75
7.7	Auswertung der Interviews – Extraktionsergebnisse gem. Suchraster.....	78
7.7.1	Prüfungsdurchführung.....	78
7.7.2	Prüfungserstellung und -inhalte der schriftlichen Prüfungen.....	79
7.7.3	Prüfungsauswertung.....	81
7.7.4	Mündliche Prüfung.....	81
7.7.5	Weitere mögliche Änderungen durch das BBiG.....	83
7.7.6	Weitere Kategorien des Suchrasters.....	83
7.8	Auswertung der Interviews – Interpretation (Thesenbildung).....	83
7.9	Zusammenfassendes Ergebnis der Auswertung.....	86
8	Zusammenfassende Auswertung aller drei Teile.....	87
9	Auswertung in Hinblick auf den Rahmenlehrplan.....	90
10	Ausblick.....	93
10.1	Ausblick zu dieser Hausarbeit.....	93
10.2	Ausblick zum Begriff der Handlungskompetenz.....	93
10.3	Ausblick zu den in der behandelten Abschlussprüfungen.....	95
	Literatur.....	96
	Interviewleitfaden.....	100
	Auswertungsbogen.....	105

## 1 Einleitung

Thema der vorliegenden Hausarbeit ist die Reform der Abschlussprüfungen in der kaufmännischen Berufsausbildung am Beispiel des Ausbildungsberufes Kaufmann / Kauffrau<sup>1</sup> für Spedition und Logistikdienstleistung, die sich aus der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) vom 01. April 2005 ergeben.

Der Schwerpunkt liegt auf der Fragestellung, ob sich mit der Einführung des Lernfeldkonzepts und der Forderung, dass „durch die Abschlussprüfung festzustellen ist, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat“ (vgl. § 38 Berufsbildungsgesetz

---

<sup>1</sup> Der Übersichtlichkeit halber wird im Folgenden nur noch die männliche Fassung verwendet.

(BBiG), Fassung: 01.04.2005), die Abschlussprüfungen grundlegend geändert haben. Dabei muss erwähnt werden, dass das Lernfeldkonzept zur Umsetzung des Berufsschulunterrichts dient, während die Grundlage für Prüfungen das BBiG und die Prüfungsverordnungen sind. Es soll also festgestellt werden, ob sich die neue Unterrichtsform (wie ein roter Faden) bis zur Abschlussprüfung wiederfinden lässt.

Dazu werden zunächst die Auswirkungen der Novellierung des BBiG auf die Prüfungsordnung dargestellt. Um die Untersuchung durchzuführen, werden die klassischen Prüfungen<sup>2</sup>, welche einheitlich, wenig flexibel strukturiert und in erster Linie darauf ausgerichtet waren, punktuelles Wissen und spezifische Fertigkeiten zu ermitteln (vgl. Ebbinghaus & Schmidt, 2002), mit den situationsbezogenen Prüfungen für den Beruf Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung verglichen und festgestellt, ob die neuen Prüfungen den Anforderungen des aktuellen BBiG genügen. In der Literatur findet man häufiger auch den Begriff der ganzheitlichen Prüfungen, wobei dieser in der Regel synonym zum Begriff der situationsbezogenen Prüfungen verwendet wird (vgl. Ebbinghaus & Schmidt, 2002). Die Hausarbeit ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil geht es um die allgemeine theoretische und fachwissenschaftliche Darstellung, Analyse und Untersuchung zur Konstruktion von Abschlussprüfungen unter besonderer Berücksichtigung der Novellierung des BBiG. Im zweiten Teil wird eine Dokumentenanalyse der situationsbezogenen Abschlussprüfungen auf Basis konkreter Untersuchungspunkte, die im ersten Teil entwickelt werden, für den Ausbildungsberuf „Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung“ durchgeführt.

Im dritten Teil erfolgt eine empirische Erhebung zum Wandel der Prüfungen, insbesondere für den Ausbildungsberuf „Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistungen“. Im Rahmen der empirischen Erhebung werden die Prüfungsausschussmitglieder zu den Auswirkungen der Reform des BBiG interviewt. Die theoretische Darstellung und Analyse des Themas umfasst die Kapitel zwei bis fünf. Im Kapitel zwei wird ein kurzer Überblick darüber gegeben, was Prüfungen in der Berufsausbildung sind und welchen Zweck sie im Allgemeinen zu erfüllen haben. Im dritten Kapitel wird auf allgemeine Konstruktionsanforderungen für Prüfungen eingegangen. Im daran anschließenden Kapitel wird erläutert, welchem Zweck Prüfungen in Verbindung mit dem Lernfeldkonzept dienen

---

<sup>2</sup> Mit „klassischen Prüfungen“ sind hier die Prüfungen gemeint, die vor der Novellierung des BBiG und vor der Neuordnung der Berufe durchgeführt wurden.



sollten. Dazu wird eine ausführliche Erläuterung zum Lernfeldkonzept und der damit verbundenen Ziele gegeben und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Prüfungen vorgestellt. Im fünften Kapitel erfolgt dann die Darstellung der geänderten Voraussetzungen zur Erstellung der Prüfungen, die sich durch die Novellierung des BBiG ergeben.

Im daran anschließenden Teil, der Dokumentenanalyse (Kapitel 6) werden zum einen die neuen situationsbezogenen Prüfungen mit den alten klassischen Prüfungen verglichen und zum anderen wird mit den theoretischen Anforderungen der vorangegangenen Kapitel analysiert, ob die Prüfungen den an sie gestellten Anforderungen gerecht werden. Dabei werden die Gütekriterien, die Intentionen des Lernfeldkonzepts sowie der Novellierung des BBiG berücksichtigt. Im Anschluss daran werden mögliche Probleme und Änderungen, die unberücksichtigt blieben, diskutiert und erörtert, insbesondere im Hinblick auf das BBiG. Der dritte Teil der Hausarbeit besteht aus der empirischen Erhebung zum Wandel der Prüfungen im Ausbildungsberuf Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung. Dazu wird zunächst die Zielgruppe der Erhebung benannt und erläutert, aus welchem Grund diese Gruppe befragt wird. Darüber hinaus erfolgt eine Beschreibung der Methodik zur Gewinnung der Inhalte und Erstellung der Befragungsgrundlage, dem Interviewleitfaden und eine Darstellung der Durchführung der Befragung. Daran anschließend wird die Auswertungssystematik vorgestellt sowie die Ergebnisse aus den Interviews ausgewertet. Im achten Kapitel erfolgt eine Zusammenfassung und Auswertung des theoretischen Teils, der empirischen Untersuchung und der empirischen Erhebung. Darüber hinaus werden Änderungsmöglichkeiten bezüglich der Konstruktion und Durchführung von Abschlussprüfungen dargestellt und ein Ausblick in Kapitel 10 gegeben.

## **Teil 1 Theoretische Darstellung und Analyse**

### **2 Prüfungen in der Berufsausbildung**

Im folgenden Abschnitt wird kurz erläutert, was unter einer Prüfung im Rahmen der Berufsausbildung verstanden wird bzw. zu verstehen ist. Im Abschnitt 2.2 wird zusammenfassend dargestellt, welche Aufgaben Prüfungen haben.

## **2.1 Prüfungstypen in der Berufsausbildung**

Im Alltagsgebrauch wird das Wort Prüfungen, im Rahmen der Berufsausbildung, oft in zweierlei Hinsicht verwendet. Zum einen im Rahmen der Ausbildung in der Berufsschule und zum anderen sind mit Prüfungen die Abschlussprüfungen am Ende der Ausbildung gemeint.

### **2.1.1 Schulische Prüfungen in der Berufsausbildung**

Prüfungen innerhalb der schulischen Ausbildung dienen der Leistungskontrolle und der Leistungsbewertung. Diese Prüfungen werden als Lernleistungskontrollen, Klausuren und Tests bezeichnet. Sie werden vom Lehrpersonal selbst erstellt und sollten den allgemeinen Gütekriterien<sup>3</sup> genügen. Darüber hinaus sind die Forderungen des Lernfeldkonzeptes umzusetzen<sup>4</sup>, um die Handlungskompetenz der Schüler zu fördern. Auf diese Prüfungen, d.h. Klausuren, Lernleistungskontrollen und Tests im Rahmen der Berufsausbildung, wird in der Hausarbeit nicht weiter eingegangen.

### **2.1.2 Zwischen- und Abschlussprüfungen in der Berufsausbildung**

Zwischenprüfungen dienen zur Feststellung des Ausbildungsstandes der Auszubildenden. Die Durchführung der Zwischenprüfungen erfolgt in der Regel nach der Hälfte der Ausbildungszeit. Die Abschlussprüfungen werden in der Regel am Ende der Berufsausbildung abgenommen. Seit der Novellierung des BBiG besteht die Möglichkeit, die Abschlussprüfung in zwei zeitlich auseinander fallenden Teilen zu schreiben. (vgl. § 5, Abs. 2, Satz 2 BBiG)<sup>5</sup> Abschlussprüfungen dienen zur Feststellung der Handlungsfähigkeit des Auszubildenden (vgl. § 38 BBiG) im jeweiligen Beruf. Der Begriff Handlungsfähigkeit wird im Allgemeinen gleichgesetzt mit dem Begriff der Handlungskompetenz (vgl. Reetz, 2005). Im Folgenden werden beide Begriffe synonym verwendet. Die Durchführung der Abschlussprüfung unterliegt einer Prüfungsordnung.

Aufgrund der föderalen Unabhängigkeit der einzelnen Bundesländer gibt es keine „gesamtdeutsche“ Prüfungsordnung für jeden Beruf, sondern die Prüfungsordnung wird von der zuständigen Stelle, d.h. der Industrie- und Handelskammer (IHK), erlassen und von der zuständigen obersten Landesstelle genehmigt (vgl. § 47, Abs. 1 BBiG). In der

---

<sup>3</sup> Vgl. Abschnitt 3.1.

<sup>4</sup> Vgl. Abschnitt 4.2.

<sup>5</sup> Vgl. Abschnitt 5.1.

Prüfungsordnung wird unter anderem folgendes festgelegt: Prüfungsteilnehmer, Art sowie Umfang der Prüfung (vgl. § 47, Abs. 2 BBiG). Die Prüfungsordnungen werden in vielen Bundesländern für die einzelnen Berufe erlassen. In Sachsen-Anhalt gibt es eine, alle Berufe umfassende, Prüfungsordnung (vgl. IHK, Magdeburg).

Ein allgemeines Ziel der Prüfung wird im Berufsbildungsgesetz formuliert. So soll der Prüfling mit Abschluss der Prüfung nachweisen, dass er die für die Ausübung seines Berufes berufliche Handlungsfähigkeit (vgl. § 38 BBiG) erlangt hat. Konkrete Inhalte ergeben sich aus der jeweiligen Ausbildungsordnung sowie aus dem Rahmenlehrplan (vgl. § 38 BBiG). Da nur Abschlussprüfungen Gegenstand der Hausarbeit sind, ist bei der Verwendung des Begriffs Prüfungen in den folgenden Kapiteln immer die Abschlussprüfung gemeint.

## 2.2 Ziele und Aufgaben von Prüfungen

Geschichtlich betrachtet dienen Prüfungen, insbesondere Abschlussprüfungen, zur Unterstützung der Selektions- und Allokationsfunktion in der beruflichen Bildung (vgl. Greinert, 1997). Prüfungen sind damit Bestandteil des sogenannten Berufsprinzips. Abschlussprüfungen in anerkannten (vgl. §4, Absatz 1 BBiG) kaufmännischen Berufen werden vor der entsprechenden IHK<sup>6</sup> abgelegt.

Die Berufsschule hat die Aufgabe der theoretischen Ausbildung im Rahmen des dualen Systems<sup>7</sup> (vgl. Lakies & Nehls, 2007, § 1, Rn<sup>8</sup> 12; vgl. KMK, 1991). Sie dient zur Vorbereitung der Auszubildenden auf die Abschlussprüfung. Diese werden jedoch von einer dritten Stelle, der IHK, abgenommen. Dabei hat jede IHK eines Bundeslandes die Möglichkeit, unter Berücksichtigung IHK-interner Vorgaben, die Prüfungen selbst zu konstruieren.

Da sich die Handlungskompetenz auf die beruflichen Fähigkeiten eines Auszubildenden bezieht und betriebliche bzw. regionale Besonderheiten berücksichtigen sollen, besteht die Gefahr, dass „Prüfungen ihre Funktion, berufliche Standards zu sichern“ (Ebbinghaus & Schmidt, 2002, Abschnitt: Vorbemerkungen) verlieren und es dadurch erschwert wird, vergleichbare Ergebnisse zu erhalten. Dem steht allerdings entgegen, dass für viele

---

<sup>6</sup> Im gewerblichen / technischen Bereich vor der Handwerkskammer.

<sup>7</sup> In Deutschland wird die Ausbildung, welche in einem Ausbildungsbetrieb und in der Berufsschule stattfindet, als duales System bezeichnet.

<sup>8</sup> Rn = Randnote.

Ausbildungsberufe die Abschlussprüfungen zentral, für Gesamtdeutschland einheitlich, von der zentralen Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AKA) in Nürnberg bereitgestellt werden. Die jeweiligen Industrie- und Handelskammern haben dann die Aufgabe die Prüfungen ordnungsgemäß<sup>9</sup> durchzuführen. Grundlage für den Inhalt der Abschlussprüfungen ist der Ausbildungsrahmenplan gemäß Ausbildungsordnung sowie der Rahmenlehrplan (vgl. §§ 5, 38 BBiG; vgl. Lakies & Nehls, 2007, § 5 Rn 7) des jeweiligen Berufes. Hier ist jedoch kritisch anzumerken, dass dann der regionale Bezug nicht gegeben sein kann. Dieser offensichtliche Widerspruch der Vergleichbarkeit einerseits und regionalem Bezug andererseits wird versucht zu lösen, indem die schriftlichen Prüfungen zentral gestellt werden und die mündlichen Prüfungen sich auf regionale Besonderheiten beziehen sollen. So können beide Aspekte zumindest teilweise berücksichtigt werden.<sup>10</sup> Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass Zeugnissen heute eine neue Rolle zukommt. So sind Schlieck & Krechting der Ansicht, dass Zeugnisse heute eine Funktion erhalten, die der Arbeitsmarkt erwartet, wenn „sich hinter einem „Sehr Gut“ oder „Gut“ nicht nur das juristische Faktenwissen um das Zustandekommen eines Kaufvertrages verbirgt, sondern dass der gute Auszubildende die Konsequenzen daraus, die Zusammenhänge mit der Auftragsbearbeitung erkennen und diese dann selbständig bearbeiten kann“ (Schlieck & Krechting, 1998, S. 36). Zusammengefasst bedeutet dies, „Berufliche Prüfungen und die daraus abgeleiteten Zertifikate sollen valide Aussagen über berufliche Handlungskompetenz liefern“ (Reisse, 1997, S. 19). Die Diskrepanz zwischen Vergleichbarkeit und regionalem Bezug wird im Ausblick diskutiert.<sup>11</sup>

Auf die verschiedenen Aufgabenarten und das Hauptziel von Abschlussprüfungen im Kontext des Lernfeldkonzepts wird in den folgenden Kapiteln eingegangen. Eine Zusammenfassung zum heutigen Stand, eine Diskussion und ein Ausblick wird im Kapitel 10.3 gegeben.

### **3 Anforderungen an Prüfungen / Merkmale von Prüfungen**

Bei der Konzeption von Prüfungen sind gewisse Merkmale, wie die Gütekriterien und die Art der Aufgaben, zu berücksichtigen (vgl. u.a. Walter, 1996; vgl. u.a. Ingenkamp, 1995). Im Folgenden werden diese kurz erläutert, um in Kapitel 4 darauf aufbauend zu erörtern, wie sich komplexe Situationen und Aufgaben aus dem Lernfeldkonzept ergeben, welche im Rahmen

---

<sup>9</sup> Gemäß der jeweils gültigen Prüfungsordnung.

<sup>10</sup> Siehe auch Kapitel 0 und Abschnitt 10.3.

<sup>11</sup> Vgl. Kapitel 10.

dieses Konzeptes als Situationsaufgaben entlang eines Handlungsstrangs (vgl. Bader, 2003), bezeichnet werden.

### 3.1 Gütekriterien

Prüfungen müssen gewissen Gestaltungsgrundsätzen genügen. Die Gestaltungsgrundsätze stellen Gütekriterien dar. Sie beziehen sich auf die Konstruktion und die Durchführung von Prüfungen (vgl. Sacher, 2004; vgl. Ingenkamp, 1992).

#### 3.1.1 Objektivität

Die Objektivität bezieht sich auf die Unabhängigkeit des Ergebnisses der Prüfungen vom Prüfenden. Hauptmerkmal ist also die Frage, ob ein anderer Prüfer zu denselben Ergebnissen kommen würde. Es werden drei Aspekte unterschieden: die Durchführungs-, die Auswertungs- und die Interpretationsobjektivität.

Bei der **Durchführungsobjektivität** geht es darum, dass die Prüfung so konzipiert und gestaltet wird, wie sie auch eine andere Person konstruieren würde. Hierunter fällt die Art der Aufgabenstellung, die Bearbeitungszeit und ggf. erlaubte Hilfsmittel.

Bei der **Auswertungsobjektivität** geht es darum, dass die Auswertung so erfolgen sollte, dass unterschiedliche Prüfer zu dem gleichen Ergebnis kommen sollten. Dazu gehört unter anderem, dass die Vergabe von Punkten so gewählt wird, wie sie auch von anderen Prüfern gewählt werden würde.

Die **Interpretationsobjektivität** bezieht sich auf den Bewertungsmaßstab. Hier sollte sich der Prüfende fragen, ob er davon ausgehen kann, dass seine Bewertungsrichtlinien auch von Anderen angewendet werden (vgl. Sacher, 2004).

Um sowohl die Auswertungs-, als auch die Interpretationsobjektivität sicherzustellen, sollten zu den Prüfungen immer Musterlösungen und Bewertungsschemata erstellt werden (vgl. Hensgen et al., 1997).

### 3.1.2 Validität

Die Validität ist das Gütekriterium für die Gültigkeit einer Prüfung (vgl. Ingenkamp, 1992). Die Validität gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem eine Prüfung das misst, was gemessen werden soll (vgl. Sacher, 2004). Im Fall der beruflichen Bildung ist dies die Handlungsfähigkeit (vgl. § 38 BBiG). Es können fünf Aspekte der Validität unterschieden werden (vgl. Sacher, 2004). **Inhaltsvalidität** liegt vor, wenn die durch die Prüfungen erfassten Kompetenzen den Inhalt darstellen, der gemessen werden soll. Bei Abschlussprüfungen heißt das, dass nur Kompetenzen geprüft werden, die der Schüler vorher im Unterricht sowie in der betrieblichen Ausbildung erwerben konnte. Da die Kompetenzen umfassend sind und Grenzen nicht klar gezogen werden können, ist anzumerken, dass es bei diesem Kriterium problematisch ist, nur die Kompetenzen zu prüfen, die sich die Schüler wirklich im Rahmen der Ausbildung angeeignet haben. Die Schüler können sich Kompetenzen auch außerhalb der Ausbildung aneignen, welche in der Regel in die Bearbeitung der Aufgaben einfließen. Darüber hinaus sollten die Aufgaben in Prüfungen dem Niveau entsprechen, mit welchem sie auch im Unterricht behandelt wurden. Es ist darauf zu achten, dass den Schülern die Form der Prüfung vertraut sein muss. Das heißt eine schriftliche Prüfung setzt voraus, dass die Schüler im Unterricht vermittelt bekommen haben, Kompetenzen in schriftlicher Form nachzuweisen. Bei der mündlichen Prüfung sollten die Schüler dann vor allem auf Kompetenzen aus ihrer Tätigkeit im Unternehmen zurückgreifen können. Inhaltsvalidität wird dann angenommen, wenn die einzelnen Prüfungsaufgaben eine gute Stichprobe aller möglichen Aufgaben bilden. Ein Mathematiktest für das 3. Schuljahr ist zum Beispiel valide, wenn die Aufgaben etwa den Unterrichtsstoff dieses Jahrgangs repräsentieren (vgl. Ingenkamp, 1992).

Die **Prognosevalidität** soll zutreffende Schlüsse auf Ergebnisse künftiger Prüfungen zulassen. Das heißt es lassen sich Prognosen aus Prüfungsergebnissen für den künftigen Lernerfolg ableiten. Eine Prüfung sollte demnach angemessen Gewicht auf das legen, was für den weiteren Lernprozess bedeutsam ist (vgl. Sacher, 2004).

Bei der **Übereinstimmungsgültigkeit** sollten die mit verschiedenen Untersuchungsinstrumenten gewonnen Resultate übereinstimmen. Übereinstimmungsgültigkeit ist dann gegeben, wenn schriftliche, mündliche und ggf. praktische Leistungen eines Schülers in einem Fach übereinstimmen.

**Konstruktionsvalidität** ist gegeben, wenn die geprüften Eigenschaften mit einem theoretischen Modell übereinstimmen. In der schulischen Leistungsüberprüfung spielt dieser Aspekt allerdings keine Rolle. **Testfairness** ist dann gegeben, wenn durch die Prüfung keine Gruppe der Klasse benachteiligt wird.

### 3.1.3 Reliabilität

Mit Reliabilität ist die Zuverlässigkeit von Tests und Prüfungen bzw. den Ergebnissen gemeint (vgl. Sacher, 2004; vgl. Ingenkamp, 1992). Eine Prüfung wird als reliabel bezeichnet, wenn es bei einer Wiederholung der Prüfung unter denselben Bedingungen und mit denselben Personen/denselben Klassen jede Person dasselbe Ergebnis erzielt, wie bei der ersten Prüfung. Reliabilität lässt sich also durch eine Prüfungswiederholung ermitteln, wobei dies kritisch ist, da die gleichen Personen die gleiche Prüfung bereits einmal bearbeitet haben. In der Schule besteht darüber hinaus die Möglichkeit, einen anderen Personenkreis, der die gleichen Voraussetzungen mitbringt (Parallelklasse), die Prüfung schreiben zu lassen, um die Reliabilität feststellen zu können.

Darüber hinaus existieren die Halbierungsmethode und die Paralleltestmethode. Bei der Halbierungsmethode wird ein Test in zwei strukturgleiche Hälften unterteilt und getrennt ausgewertet. Bei der Paralleltestmethode entwickelt man zwei strukturgleiche Varianten des Tests, die unmittelbar nacheinander oder mit größerem zeitlichem Abstand dargeboten werden (vgl. Sacher, 2004). Vom Grad der Übereinstimmung der Testergebnisse schließt man dann auf die Höhe der Reliabilität.

## 3.2 Aufgabenarten

Bei der Konstruktion von Prüfungen gibt es verschiedene Aufgabentypen zu berücksichtigen. Dabei ist anzumerken, dass es keine Prüfungsmethode gibt, die für alle Zielsetzungen gleichermaßen geeignet ist (vgl. Ebbinghaus & Schmidt, 2002). Im Rahmen der vorliegenden Hausarbeit werden die geschlossenen, halb geschlossenen und offenen Aufgabentypen sowie die Mehrfachwahl-Aufgaben mit ihren verschiedenen Ausprägungen und Umordnungsaufgaben beschrieben. Diese werden im Folgenden, vornehmlich unter Berücksichtigung auf die Ausarbeitung bzw. Konstruktion einer schriftlichen Prüfung, erörtert und diskutiert. Weitere Aufgaben- bzw. Prüfungsformtypen werden in der folgenden Darstellung nicht berücksichtigt, da sie im Rahmen einer kaufmännischen Ausbildung,

insbesondere bei den Abschlussprüfungen, eine geringe bzw. gar keine Relevanz besitzen. Eine feinere Untergliederung der Aufgaben, in 20 Arten, nach verschiedenen Kriterien (geschlossene, halboffene, offene Wissensaufgabe, etc.), findet der interessierte Leser im „Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik“ (Ingenkamp, 1992). Im Rahmen der Hausarbeit und in Bezug auf die berufliche Bildung ist jedoch die im Folgenden dargestellte grobe Aufteilung in fünf Aufgabentypen und die differenzierte Betrachtung der Aufgaben mit vorgegebenen Antworten ausreichend.

### **3.2.1 Geschlossene Aufgabentypen**

Bei geschlossenen Aufgabentypen wird vom Prüfenden eine eindeutige Antwort erwartet. Der Geprüfte hat keine Interpretationsmöglichkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe (vgl. Ingenkamp, 1992).

### **3.2.2 Halb geschlossene / offene Aufgabentypen**

Bei halb geschlossenen Aufgaben steht lediglich die Antwort im Groben fest, jedoch hat der Geprüfte bei der Bearbeitung der Aufgabe einen gewissen Handlungsspielraum (vgl. Ingenkamp, 1992).

### **3.2.3 Offene Aufgabentypen**

Bei offenen Aufgaben wird dem Geprüften großer Spielraum für die Beantwortung der Aufgabe eingeräumt. Eine eindeutige Antwort steht nicht fest. Vielmehr hat der Geprüfte die Möglichkeit seine Antwort zu begründen. Bei dieser Art von Aufgaben sind vor allem die Lösungsfindung und der Lösungsweg und damit eine genaue Beschreibung der Lösung der Aufgabe wichtig (vgl. Ingenkamp, 1992).

### **3.2.4 Aufgaben mit vorgegebenen Antworten**

Mehrfachwahl-Aufgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass zu einer Aufgabe mehrere Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden.



#### **3.2.4.1 Alternativantwort-Aufgabe**

Bei der Alternativantwortaufgabe handelt es sich um eine Aufgabe bei der der Prüfling „zwischen zwei Antwortmöglichkeiten der Art „Ja“ – „Nein“, „Richtig“ – „Falsch“, „Stimmt“ – „Stimmt nicht“ wählen muss“ (Ebbinghaus & Schmidt, 2002, S. 52). Diese Aufgabenart eignet sich nicht zur Feststellung von Handlungskompetenz. Aufgrund der hohen Wahrscheinlichkeit, durch Raten die richtige Antwort zu finden, ist „zweifelhaft, ob das Prüfungsergebnis den Kenntnisstand des Prüfungsteilnehmers wirklich valide abbildet“ (Ebbinghaus & Schmidt, 2002, S. 53).

#### **3.2.4.2 Zweifachwahl-Aufgaben**

Zweifachwahl-Aufgaben sind ähnlich wie die Alternativantwort-Aufgaben, jedoch ist hier nicht zwischen „ja“ oder „nein“ auszuwählen, sondern es ist zwischen zwei „inhaltlich gleich attraktiven Distraktoren, von denen einer zutreffend ist“ (Ebbinghaus & Schmidt, 2002, S. 55) der richtige auszuwählen. Mit diesen Aufgaben ist es ebenfalls aus den in 3.2.4.1 genannten Gründen nicht möglich die Handlungskompetenz festzustellen.

#### **3.2.4.3 Mehrfachwahl-Aufgabe**

Je nach Ausgestaltung der Mehrfachwahl-Aufgaben hat der Geprüfte eine oder mehrere richtige Antworten (sog. Mehrfachantwort-Aufgaben (vgl. Ebbinghaus & Schmidt, 2002)) aus der Vielzahl der angebotenen Vorgaben auszuwählen. Bei der Konstruktion einer Mehrfachwahl-Aufgabe, ist es auch möglich eine Situation zu schildern und anschließend mehrere, ggf. aufeinander aufbauende, Mehrfachwahl-Aufgaben zu der Situation zu stellen. Gemäß Untersuchungen der IHK soll mit diesen Aufgaben die Handlungskompetenz der Auszubildenden festgestellt werden können (vgl. IHK-GBA News Nr. 13/05).

#### **3.2.5 Umordnungsaufgaben**

Bei Umordnungsaufgaben handelt es sich um Aufgaben, bei denen Antworten vorgegeben sind, diese sind jedoch durch den Prüfungsteilnehmer in eine richtige Reihenfolge zu bringen. Je nach Gestaltung der Aufgaben sind sie „geeignet, um Faktenwissen bis hin zu Teilaspekten der beruflichen Handlungskompetenz und der sozialen Kompetenz zu erfassen“ (Ebbinghaus & Schmidt, 2002, S. 62). Zu den drei wichtigsten Varianten der Umordnungsaufgaben gehören die Zuordnungs-, die Reihenfolge- sowie die Vervollständigungsaufgaben.

Eine genauere Beschreibung wird im Rahmen der Hausarbeit nicht gegeben, da sich die Form der „Umordnung“ durch den Namen der Variante ergibt. Genauere Informationen findet der interessierte Leser unter anderem im Buch „Prüfungsmethoden und Aufgabenarten“ (Ebbinghaus & Schmidt, 2002).

### 3.3 Fragetechniken / Frageformen

Neben den im letzten Abschnitt dargestellten Aufgabentypen für Prüfungen gibt es noch unterschiedliche Fragetechniken zu berücksichtigen. Diese korrespondieren in der Regel mit den Aufgabentypen. Frageformen sind bei der Konstruktion von Aufgaben zu berücksichtigen, insbesondere aber auch bei der mündlichen Abschlussprüfung. Aus diesem Grund werden sie im Folgenden kurz dargestellt. Für das Stellen von Fragen innerhalb einer schriftlichen oder mündlichen Prüfung gibt es verschiedene Gründe. Daraus ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten, eine Frage zu formulieren. So können Fragen unter anderem anregend, zielführend, steuernd, kontrollierend, interviewend oder aber auch informierend sein.

Im Folgenden wird auf die Fragen bzw. Fragetechniken im Rahmen des Lehrer-Schüler Dialogs (vgl. Ebbinghaus & Schmidt, 2002) eingegangen, welche denen einer Abschlussprüfung im Ausbildungsberuf Kauffmann für Spedition und Logistikdienstleistung ähnlich sind. Im Rahmen der Hausarbeit wird aufgrund der Komplexität dieses Themas auf Vollständigkeit verzichtet.

Fragen können offen, halb offen oder geschlossen formuliert werden. Geschlossene und halb offene Fragen werden auch bei der Konstruktion von Mehrfachwahl-Aufgaben genutzt. Darüber hinaus gibt es allgemeine Phrasen mit denen geschlossene Fragen eingeleitet werden können. Am bekanntesten sind die so genannten W-Fragen: wo, wer, wann, wie viele. Bei den geschlossenen W-Fragen ist die Antwort ebenfalls impliziert und von vornherein beschränkt (vgl. Flick, 2006). Im Bereich der Überprüfung von Lernleistungen stellt Sacher zu den oben genannten Fragentypen folgendes fest: „Erfassen kreativer Lernleistungen ist mit geschlossenen und halb offenen Fragen nicht möglich“ (Sacher, 2004, S. 66). Neben den geschlossenen Fragen gibt es die offenen Fragen. Diese Art von Fragen bzw. Fragestellung erlaubt dem Gefragten eine umfassendere Antwort und es sind verschiedene Antwortmöglichkeiten zugelassen. Offene Fragen werden oft im Zusammenhang mit

Interpretationen bzw. bei geforderter kreativer Leistung der Schüler formuliert. Auch in diesem Falle sind die bekanntesten die so genannten W-Fragen: Was, Wie, Warum?

So eingeleitete Fragen stellen auf den ersten Blick keinen Unterschied zu den oben genannten dar, jedoch ist der Gestaltungsspielraum bei der Beantwortung in der Regel größer (vgl. Ingenkamp, 1992). Zur Feststellung von Handlungskompetenz sind offene Fragen geschlossenen vorzuziehen.<sup>12</sup>

### 3.4 Mündliche Prüfungen

Mündliche Prüfungen können in verschiedenen Varianten durchgeführt werden. Die mündliche Prüfung im Ausbildungsberuf Kaufmann / Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung findet in der Regel als sog. Fach-/ Prüfungsgespräch statt. „Mit dieser Methode lässt sich besonders ermitteln, ob der Prüfungsteilnehmer anspruchsvolle berufliche Aufgabenstellungen verstehen und analysieren, sowie Lösungskonzepte entwickeln kann“ (Ebbinghaus & Schmidt, 2002, Abschnitt: mündliche Prüfungen). Diese Prüfungsform gab es für diesen Ausbildungsberuf bereits vor der Neuordnung<sup>13</sup>, so dass hier keine wesentlichen Neuerungen durchgeführt werden mussten, wie unter anderem der Modellversuch „KoPra“ für Bürokaufleute aufzeigt (vgl. Schmidt, J. U., 1998). Grundsätzlich ist anzumerken, dass es auch bei der mündlichen Prüfung nicht nur um eine reine Wissensabfrage gehen muss, sondern ein Kundengespräch, ein Beratungsgespräch etc. entwickelt werden kann (vgl. Breuer, 2000).

„Der freie, aber gesteuerte Gesprächsverlauf gestattet es, die Prüfung so zu gestalten, dass sie einem in der betrieblichen Praxis vorkommenden Fachgespräch entspricht. Dabei kann die inhaltliche Validität als sehr hoch eingestuft werden“ (Ebbinghaus & Schmidt, 2002, S. 30). Außerdem wird durch diese Art der mündlichen Prüfung die Handlungskompetenz prüfbar, da durch die Prüfung eine „große Praxis-/ Handlungsnähe“ (Ebbinghaus & Schmidt, 2002, S. 30) erreicht wird. Weitere Arten der mündlichen Prüfung findet der interessierte Leser unter anderem in dem Buch „Prüfungsmethoden und Aufgabenarten“ (Ebbinghaus & Schmidt, 2002).

---

<sup>12</sup> Vgl. Kapitel 4.2.

<sup>13</sup> Vgl. Interviews mit dem Prüfungsausschuss.

### 3.5 Bezugsnormen bei der Bewertung

Für die Beurteilung von Leistungen in Prüfungen können unterschiedliche Bewertungsnormen in Betracht kommen, an denen sich die spätere Notenvergabe orientiert. Es können drei Hauptnormen unterschieden werden.

Bei der **sozialen Bezugsnorm** wird sich an der Leistung einer Gruppe orientiert. Das heißt „die Leistungen des Einzelnen wird nach ihrem Verhältnis zur Leistung einer Gruppe beurteilt“ (Sacher, 2004, S. 87).

Bei der **individuellen Bezugsnorm** wird die Entwicklung, d.h. der Lernfortschritt des Einzelnen betrachtet. „Gut ist eine Leistung dann, wenn ein Schüler sich verbessert oder gleich bleibende Leistungen auf hohem Niveau zeigt, schlecht, wenn es zu einem Rückschritt oder zur Stagnation bei schlechten Leistungen kommt“ (Sacher, 2004, S. 87).

Bei der **kriteriumsorientierten / kriterialen Bezugsnorm** zeichnet sich eine gute Leistung dadurch ab, dass ein vorab definiertes Lernziel in hohem Maße erreicht wurde. Das heißt, dass der Beurteilung fachlich-sachliche Anforderungen zugrunde liegen (vgl. Sacher, 2004).

Für Kammerprüfungen ist lediglich die letztgenannte Bezugsnorm relevant. Das heißt, dass der Auszubildende, bei Erfüllung des Kriteriums der beruflichen Handlungskompetenz für die Ausübung des Berufes, die Prüfung bestanden hat. Differenziertere Modelle und Ausgestaltungen zu den Bezugsnormen sind unter anderem bei Ingenkamp (1992) sowie bei Weinert (2001) beschrieben. Im Rahmen der Hausarbeit ist die oben genannte Definition jedoch ausreichend und wird nicht weiter untersucht.

### 3.6 Anforderungsbereiche in Prüfungen (vgl. KMK, 2006)

Bei der Konstruktion von Aufgaben für Prüfungen ist grundsätzlich darauf zu achten, dass die verschiedenen Anforderungsbereiche abgedeckt werden. Die Anforderungsbereiche beziehen sich auf das Abstraktionsniveau einer Aufgabe.

Der **Anforderungsbereich I** umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken (Reproduktion) (vgl. KMK, 2006).

Der **Anforderungsbereich II** umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte (Reorganisation und Transfer) (vgl. KMK, 2006).

Der **Anforderungsbereich III** umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen (Reflexion und Problemlösung) (vgl. KMK, 2006).

Für die spätere aktivitätsorientierte Untersuchung bezüglich der Handlungsorientierung, um die es schwerpunktmäßig in dieser Arbeit geht, ist eine Untersuchung der Anforderungsbereiche nicht zwingend notwendig, bietet sich jedoch an, um einen Überblick über den Abstraktionsgrad der Aufgaben zu erhalten. Aus diesem Grund wird in Kapitel 6 eine Aktivitätsanalyse der Aufgaben unter Einbeziehung der Anforderungsbereiche durchgeführt.

#### **4 Prüfungen in Verbindung mit dem Lernfeldkonzept**

Seit dem Jahr 1996 wird die Konzeption von Rahmenlehrplänen für den schulischen Teil der dualen Ausbildung nach den Vorgaben des Lernfeldkonzepts durchgeführt (vgl. KMK, 2007). Das Lernfeldkonzept ist für den schulischen Teil während der Ausbildung gedacht. Da eine klare juristische Trennung zwischen schulischer und betrieblicher Ausbildung existiert und die Abschlussprüfung unabhängig vom schulischen Teil der Ausbildung zu sehen ist, müssten die Abschlussprüfungen unabhängig davon betrachtet werden. Allerdings scheint es wenig sinnvoll, wenn in der Schule gemäß des Lernfeldkonzepts, das im folgenden Abschnitt noch ausführlich dargestellt wird, unter anderem Handlungskompetenz vermittelt werden soll, diese jedoch keine Berücksichtigung in der Abschlussprüfung finden würde. So hat mit der Einführung des Lernfeldkonzepts in den verschiedenen Berufen in der Regel eine Modifizierung der Abschlussprüfung bereits stattgefunden, welche durch die Novellierung des BBiG unterstützt wird. Die schulische, theoretische Ausbildung und die Abschlussprüfung sind zwar rechtlich getrennt zu betrachten, jedoch bezieht sich die schriftliche Abschlussprüfung auch auf den theoretischen Teil, insbesondere im Prüfungsteil Wirtschafts- und Sozialkunde, so dass ein Angleichen der Abschlussprüfung unumgänglich ist. Die Novellierung des BBiG sieht unter anderem die Feststellung von Handlungsfähigkeit,

unter Berücksichtigung des Lehrstoffes und der Ausbildungsordnung (vgl. § 38 BBiG) durch die Abschlussprüfung vor, so dass sich dadurch nun eine gesetzliche Vorgabe für die handlungsorientierte Gestaltung und damit eine Ausrichtung am Lernfeldkonzept für Abschlussprüfungen ergibt.

#### 4.1 Das Lernfeldkonzept

Das Lernfeldkonzept wurde als didaktisches Konzept für die berufliche Bildung von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) eingeführt. Auf Beschluss der KMK werden seit 1996 alle neu geordneten Ausbildungsberufe auf dieser Grundlage entworfen. Das Konzept verfolgt den pädagogischen Ansatz, den Unterricht nach dem Situationsprinzip an einem Handlungsstrang auszurichten. Dadurch soll die Möglichkeit geschaffen werden, den Unterricht an realen Prozessen zu orientieren (vgl. KMK, 2007). Das heißt, gemäß des Lernfeldkonzepts wird der Unterricht nicht mehr in traditionellen Fächern organisiert, sondern in Form von Lernfeldern strukturiert, die aus beruflichen Handlungsfeldern (Tätigkeitsfeldern) abgeleitet sind (vgl. KMK, 1999). Diese Abkehr von der Fachsystematik, bei der die Handlungslogik wissenschaftsorientiert ist, hin zum an einer Handlung orientierten, aus einem Handlungsfeld abgeleiteten Lernfeld, stellt nicht nur eine curriculare Anpassung an Änderungen im Berufsbild dar. Sie bedeutet eine grundlegende didaktische Neuausrichtung, die sowohl unterrichtsorganisatorisch, als auch sächlich und methodisch neue Anforderungen an Schule und Lehrer stellt. Ein Lernfeld ist eine umfassende abstrakte didaktisch-curriculare Einheit im Unterricht. Sie ist für sich genommen für den Ausbildungsunterricht nicht direkt nutzbar. Für den Unterricht müssen Lernsituationen entworfen werden. Nach Bader entstehen Lernsituationen „in einem von Erfahrung ausgehenden, durch Kreativität angereicherten und von Reflexion nach begründeten Kriterien begleiteten Findungsprozess“ (Bader, 2003, S. 210).

Im Rahmen des Lernfeldkonzepts werden verschiedene Begrifflichkeiten verwendet. So gibt es auf betrieblicher Ebene die beruflichen Handlungsfelder. „**Berufliche Handlungsfelder** sind berufliche Aufgabenbereiche innerhalb eines umfassenden, gesellschaftlich und wirtschaftlich relevanten Handlungssystems.

Sie setzen sich aus **Handlungssituationen** zusammen, zu deren Bearbeitung und Bewältigung im Rahmen des beruflichen Bildungsprozesses qualifiziert werden soll“ (Bader, 2003, S. 210 ff.). Um eine stärkere Verbindung von der praktischen Ausbildung und der

theoretischen Ausbildung an der Berufsschule zu erhalten, wurde das Lernfeldkonzept mit den beruflichen Lernfeldern in Anlehnung an die beruflichen Handlungsfelder formuliert.

„**Berufliche Lernfelder** sind didaktisch aufbereitete Handlungsfelder. Sie fassen komplexe berufstypische Aufgaben und handlungsleitende Theorien zusammen. Ihre Bearbeitung im Ausbildungsunterricht erfolgt im Rahmen von anwendungs- bzw. handlungsorientierten

**Lernsituationen**. Lernfelder müssen immer Lernzielformulierungen und Inhaltsangaben enthalten, die sich auf die zu erreichenden beruflichen Handlungskompetenzen beziehen.

**Berufliche Lernsituationen** konkretisieren die Lernfelder oder Teile von ihnen für die Unterrichtsplanung. Lernsituationen sind im berufspädagogischen Sinne "didaktische Reflexionen" der beruflichen Handlungssituationen. Sie extrahieren das aus beruflichen Handlungssituationen, was "lerntauglich" ist (Bader, 2003). Dabei beziehen sich berufliche Lernsituationen grundsätzlich auf berufstypische Arbeitsabläufe und Geschäftsprozesse, sind aber keine konkreten Fallsituationen. Fallsituationen oder Fallbeispiele müssen zur Gestaltung des Unterrichts später den Lernsituationen unterlegt werden“ (Bader, 2003, S. 210 ff.). Im Unterricht erhalten die Schüler in der Regel unterschiedliche Fallstudien und Sachverhalte, die sie bearbeiten und deren Lösung sie präsentieren müssen. Eine umfassende Definition zu den Fallstudien liefern Korswird et al.: „Anhand eines situationsorientierten Falles kommt es für die Schüler darauf an, das Problem zu erkennen, Ziele zu definieren, mögliche Handlungs- und Lösungsschritte zu bestimmen, notwendige Informationen zu prüfen und ggf. zu beschaffen und Lösungen entsprechend aufzubereiten und zu präsentieren“ (Korswird et al., 1998, S. 58). Im Alltag und in der Literatur hat sich zum Erstellen von weniger komplexen, handlungsorientierten Aufgaben, unter Berücksichtigung berufstypischer Handlungsabläufe, der Begriff „Situationsaufgabe“ geprägt. Damit werden Aufgaben bzw. Fallsituationen beschrieben, die an berufliche Lernsituationen angelehnt sind. Im Lernfeldkonzept bzw. durch die nach Lernfeldern ausgerichteten Rahmenlehrpläne ist vorgesehen, dass die Schüler neben dem Wissenserwerb die verschiedensten Kompetenzen entwickeln, ausprägen und vertiefen sollen. Da der Kompetenzbegriff in der Wissenschaft unterschiedlich verstanden wird und einer andauernden Diskussion unterliegt, wird im Rahmen der Hausarbeit auf die vorgegebenen Definitionen der KMK zurückgegriffen. Diese prägte mit dem Lernfeldkonzept den Begriff der Handlungskompetenz, die sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Humankompetenz sowie Sozialkompetenz entfaltet. Diese

Kompetenzen beinhalten die Methodenkompetenz, die kommunikative Kompetenz und die Lernkompetenz. Die Definitionen kann der interessierte Leser den Handreichungen der KMK (vgl. KMK, 2007) entnehmen.

Um diese geforderten Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern, ist den Schülern mehr Gestaltungsspielraum zu gewähren und die Schüleraktivität zu erhöhen. Dies hat zur Folge, dass der Unterricht selbst nicht mehr lehrerzentriert stattfinden sollte. Ein weiterer Schwerpunkt des Konzepts ist das übergreifende Ziel, dass die Schüler nach der Ausbildung in der Lage sind, selbständig und verantwortungsbewusst zu handeln.

Von der KMK wurde das Lernfeldkonzept folgendermaßen definiert: „Lernfelder sind durch Zielformulierung, Inhalte und Zielrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind. Aus der Gesamtheit aller Lernfelder ergibt sich der Beitrag der Berufsschule zur Berufsqualifikation. In besonderen Fällen können innerhalb von Lernfeldern thematische Einheiten unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten vorgesehen werden. In jedem Fall ist auch für solche Einheiten der Zusammenhang mit dem Arbeitsprozess deutlich zu machen“ (KMK, 2007, S. 17).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Unterricht gemäß des Lernfeldkonzepts im handlungsorientierten Rahmen, einschließlich der Vermittlung verschiedenster Kompetenzen, und nicht mehr nach dem Wissenschaftsprinzip durchgeführt werden soll. Dazu muss mehr Wert auf die Vermittlung von „Zusammenhangs- und Orientierungswissen gelegt werden, das an beruflich relevanten Handlungs- und Entscheidungssituationen angebunden ist“ (Schmidt, F., 1998, S. 17).

Da vielfach vor der Einführung des Lernfeldkonzepts an den bis dahin vorherrschenden Curricula kritisiert wurde, dass deren Ausgestaltung zu „trägem Wissen“ führe, welches die Schüler nicht anwenden/transferieren könnten, war eine weitere Intention des Lernfeldkonzeptes, die Anlehnung des Unterrichts an berufliche Handlungssituationen, d.h. die betriebliche Realität sollte didaktisch reduziert abgebildet werden (vgl. Korswird et al. 1998), um zeitnah anwendungsbereites Wissen zu schaffen. Darüber hinaus soll durch das Lernfeldkonzept die Transformation bzw. die Erkenntnis aus der Bearbeitung einer Situation auf eine neue, ähnliche Situation für die Lernenden gefördert werden.



Die Ergebnisse von Untersuchungen zu den Auswirkungen des Lernfeldkonzepts sind diesbezüglich recht divergent. Einerseits gibt es Forschungsergebnisse, die zeigen, dass „durch eine handlungsorientierte Unterrichtskonzeption Wissen besser angeeignet und behalten wird“ (Schmidt, F., 1998, S. 17). Demgegenüber steht jedoch die Erkenntnis, dass die Art und Weise der „handlungsorientierten Ausgestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und von Lernfeldern“ dazu führt, „dass das Wissen der Auszubildenden dennoch träge bleibt und sowohl in anderen Lernkontexten, als auch in der außerunterrichtlichen Realität häufig nicht handlungsrelevant wird“ (Klauser, 2000, S. 17).

Wie stark das Lernfeldkonzept zu einer umfassenderen Handlungskompetenz führt, unter der die KMK die „Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK, 2007, S.10) versteht, ist jedoch nicht Untersuchungsgegenstand dieser Hausarbeit.

#### **4.2 Situationsbezogene / Lernfeldorientierte Prüfungen**

Die Veränderung des Unterrichts aufgrund des Lernfeldkonzeptes hat auch Folgen für die Prüfungen, welche insbesondere durch die Forderungen des BBiG gestützt werden. Zum einen müssen die Prüfungen im Rahmen der Ausbildung geändert werden, um die Lernleistungen der Schüler zu messen und zu beurteilen. Zum anderen müssen die Abschlussprüfungen an die neuen Verhältnisse angepasst bzw. komplett neu organisiert werden. Die bisherigen klassischen Prüfungen bestanden in der Regel aus punktuellen Wissensfragen (vgl. Schmidt, J. U., 1997). Da klassische Prüfungen „kaum Aussagen darüber zulassen, inwiefern die neuen Ziele der Berufsausbildung, insbesondere die Förderung beruflicher Handlungskompetenz erreicht wurden“ (Ebbinghaus & Schmidt, 2002, Abschnitt: Vorbemerkungen), müssen neue Prüfungen gestaltet werden. Ein weiterer Grund für die Neugestaltung ist das Ausbildungsziel, „die Auszubildenden langfristig beruflich handlungsfähig zu machen“ (Schmidt, J. U., 1997, S. 7 ff.). Darüber hinaus sind neu konzipierte Prüfungen äußerst wichtig zur Umsetzung des Lernfeldmodells in der Schule, da durch die Prüfungen, inoffiziell, die Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen in der Berufsschule geprägt ist (vgl. Ebbinghaus & Schmidt, 2002, Abschnitt Vorbemerkungen; vgl. Liebe & Neumann, 1997). Es lässt sich also feststellen, dass lernfeldorientierte Abschlussprüfungen, unter Einhaltung der Prüfungsordnung und den Vorgaben des BBiG (vgl. § 38 BBiG),

- die verschiedenen Kompetenzen, insbesondere die Handlungskompetenz prüfen sollen, dadurch
- handlungsorientiert bzw. situationsorientiert sein müssen und an
- Inhalten der Ausbildungsordnung und des Rahmenlehrplans orientiert sein sollen.

Problematisch an dieser Forderung ist jedoch, dass es, zumindest in der pädagogischen Diskussion, keine einheitliche gültige Definition für Handlungskompetenz gibt (vgl. Hensgen, 1997). Obwohl in den Vorgaben für die Entwicklung von Rahmenlehrplänen der KMK Handlungskompetenz gefordert wird, gibt es bezüglich dieser relativ abstrakten Darstellung stark divergente Auffassungen zur konkreten und pragmatischen Umsetzung dieser Forderung. Dadurch sind die Diskussionen zur Gestaltung von Aufgaben und Prüfungen, die handlungsorientiert ausgerichtet sind, recht kontrovers. Aufgrund des großen Umfangs der Diskussionen und Erkenntnisse, wird in diesem Abschnitt sowie im Abschnitt 6.2 versucht, die wesentlichsten Aspekte zur Handlungskompetenz aufzugreifen, wobei aufgrund der Komplexität der Diskussion auf Vollständigkeit verzichtet werden muss. Ein interessanter Ansatz ist die Zerlegung der Handlungskompetenz in zwei Zielaspekte, dem handlungsorientierten und dem kompetenzanalytischen Ansatz (vgl. Reetz, 2005; vgl. Hensgen et al., 1997). Dieser wird vertiefend im Abschnitt 6.2, als Grundlage zur Untersuchung der Abschlussprüfungen aufgegriffen.

Vorwegnehmend kann festgestellt werden, dass in der Literatur (vgl. u.a. Schmidt, J. U., 1997) darüber Einigkeit besteht, dass mit Prüfungen, insbesondere mit den schriftlichen Abschlussprüfungen nur ein Teil des zur Handlungskompetenz aufsummierten Kompetenzbündels geprüft werden kann. Bereits hier lässt sich allgemein vorwegnehmend feststellen, dass die Prüfung der verschiedenen Kompetenzen in der Regel bei schriftlichen Prüfungen nur schwer zu realisieren ist, insbesondere die Personal- und Sozialkompetenz lässt sich mit Abschlussprüfungen kaum feststellen (vgl. Reisse, 1997).

Der Hauptkritikpunkt an den bisherigen Prüfungen liegt in der Gestaltung der Aufgaben. Der hauptsächliche Aufgabentyp sind Mehrfachwahl-Aufgaben. Einer der Hauptgründe für diese Aufgabentypen liegt in der einfachen Auswertung. Für die Prüfung von Handlungskompetenz sind situationsbezogene Aufgaben, die schriftlich zu beantworten sind, am besten geeignet.<sup>14</sup> Geschlossene Fragen bzw. Anweisungen bei Prüfungen sind zu vermeiden. Bei der

---

<sup>14</sup> Vgl. Abschnitt 3.2.3.

Gestaltung der Prüfungen mit Mehrfachwahl-Aufgaben herrscht große Uneinstimmigkeit. So sind Liebe und Neumann der Ansicht, dass Mehrfachwahl-Aufgaben „zur Feststellung von Handlungskompetenz völlig ungeeignet sind“ (Liebe & Neumann, 1997). Dem entgegen stehen Untersuchungen von Badura und Müller, die Mehrfachwahl-Aufgaben unter bestimmten Voraussetzungen zur Prüfung von Handlungskompetenz geeignet sehen (vgl. Badura & Müller, 1997). Dies stellt den Mittelweg dar, zwischen der Ansicht dass Mehrfachwahl-Aufgaben völlig ungeeignet seien und der Ansicht, dass Mehrfachwahl-Aufgaben in jedem Falle zur Prüfung von Handlungskompetenz geeignet sind (vgl. Badura & Müller, 1997). Im Rahmen verschiedener Workshops der AKA wurde von Badura und Müller ein Konzept (Badura & Müller, 1997, S. 58 ff.) zur Erstellung von handlungsorientierten Mehrfachwahl-Aufgaben erstellt. „Dies versucht, mittels der fünf Elemente: Praxisorientierung, Adressatenorientierung, Aktivitätsorientierung, Entscheidungs-/ Problemorientierung sowie Prozessorientierung, verstärkt den Aspekt „Handlungsorientierung“ in die Aufgabenerstellung einzubinden“ (Badura & Müller, 1997, S. 58 ff.) Die Elemente werden in Abschnitt 6.2 aufgegriffen und dort näher erläutert.

Anhand der Bemühungen der AKA und der kontroversen Diskussion im Rahmen der durch die AKA initiierten Workshops (vgl. Badura & Müller, 1997), sowohl zur Handlungskompetenz, als auch zur Prüfungsgestaltung, kann unter Berücksichtigung der Handlungskompetenz-Definition durch die KMK, zusammenfassend festgestellt werden, dass Einigkeit darüber besteht, dass die Handlungskompetenz bzw. in der Handlungskompetenz enthaltene Teilkompetenzen durch das Stellen eines, an das Lernfeldkonzept angelehnten, Sachverhalts überprüft werden kann. Dabei scheint der von Badura / Müller aufgezeigte Weg zur Konstruktion von Mehrfachwahl-Aufgaben sinnvoll zu sein, sofern man auf diese Aufgaben in Prüfungen nicht verzichten möchte. Diesen muss allerdings eine Situationsbeschreibung vorweg gestellt werden. Dabei ist besonders darauf zu achten, dass sich die dann folgenden Aufgaben tatsächlich auf die vorangestellte Situation beziehen und nicht von der Situation losgelöste reine Wissensfragen darstellen (vgl. Badura & Müller, 1997).

Darüber hinaus ist bei dieser Aufgabenart besonders darauf zu achten, dass die verschiedenen Distraktoren keine Eindeutigkeit der Antwort zulassen sollten. Vor allem in Bezug auf die Auswertung und Bewertung führt dieses Vorgehen zu hoher Objektivität. Die Aufgaben sollten so formuliert sein, dass sie nur lösbar sind, wenn der Prüfling ein gewisses Maß an

Handlungskompetenz aufweist. Die weiteren Kompetenzen, die im Rahmen der schriftlichen Prüfung nicht geprüft werden können, wie unter anderem die Sozialkompetenz, können im Rahmen der mündlichen Abschlussprüfung festgestellt werden. Dies hat natürlich auch Auswirkungen auf die Art der Fragestellung, sowohl in der Schule, in der die Kompetenzen vorher vermittelt und ausgebaut werden sollen, als auch in den Abschlussprüfungen.

Um die Handlungsorientierung zu unterstützen, sollten in der Schule, bei schriftlichen wie mündlichen Prüfungen eher zielführende und steuernde Fragen gestellt werden<sup>15</sup>, die dem Lernenden einen gewissen Handlungsspielraum bei der Erschließung, Be- und Erarbeitung von stofflichen Inhalten erlauben. Ausgeschlossen werden sollte im Zuge der Feststellung von Handlungskompetenz, dass lediglich Fragen zum Wissen- und Kenntnisstand der Lernenden gestellt werden. Ein Merkmal dieser Fragen ist, dass sie oft als geschlossene Fragen auftreten. Diese jedoch schränken die Antwortmöglichkeiten des Prüflings stark ein und erlauben daher nicht die Feststellung von Handlungsfähigkeit. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich zum Prüfen von Kompetenzen im Idealfall Situationsaufgaben, einhergehend mit offenen Fragen eignen (vgl. IHK-GBA News Nr. 13/05). Darüber hinaus eignen sich, wie oben bereits erwähnt, unter Einhaltung bestimmter Vorgaben, Mehrfachwahl-Aufgaben. Eine Prüfung aller Kompetenzen, ist mit der schriftlichen Prüfung nicht möglich, bestimmte Aspekte wie personale oder soziale Kompetenzen lassen sich in der schriftlichen Prüfung, gleichgültig ob konventionell oder mit Mehrfachwahl-Aufgaben, kaum feststellen (vgl. Badura & Müller, 1997). Weiterhin ist anzumerken, dass diese auch nur zum Teil im Rahmen der mündlichen Prüfung festgestellt werden können.

## **5 Das Berufsbildungsgesetz (BBiG)**

Da es in der Arbeit um die Reform der Abschlussprüfung unter Berücksichtigung der Novellierung des BBiG geht, wird diese zunächst untersucht. Von der Novellierung sind alle Bereiche, die mit der Ausbildung in Zusammenhang stehen, betroffen. In Abschnitt 5.1 werden zunächst allgemein die indirekten und direkten Auswirkungen der Novellierung auf die Prüfungen, d.h. zum einen auf die Ausbildungsinhalte und zum anderen auf die Prüfungen, dargestellt. Aufgrund der Übersichtlichkeit werden in Abschnitt 5.3 die konkreten Neuerungen für kaufmännische Abschlussprüfungen dargestellt. Anhand des folgenden

---

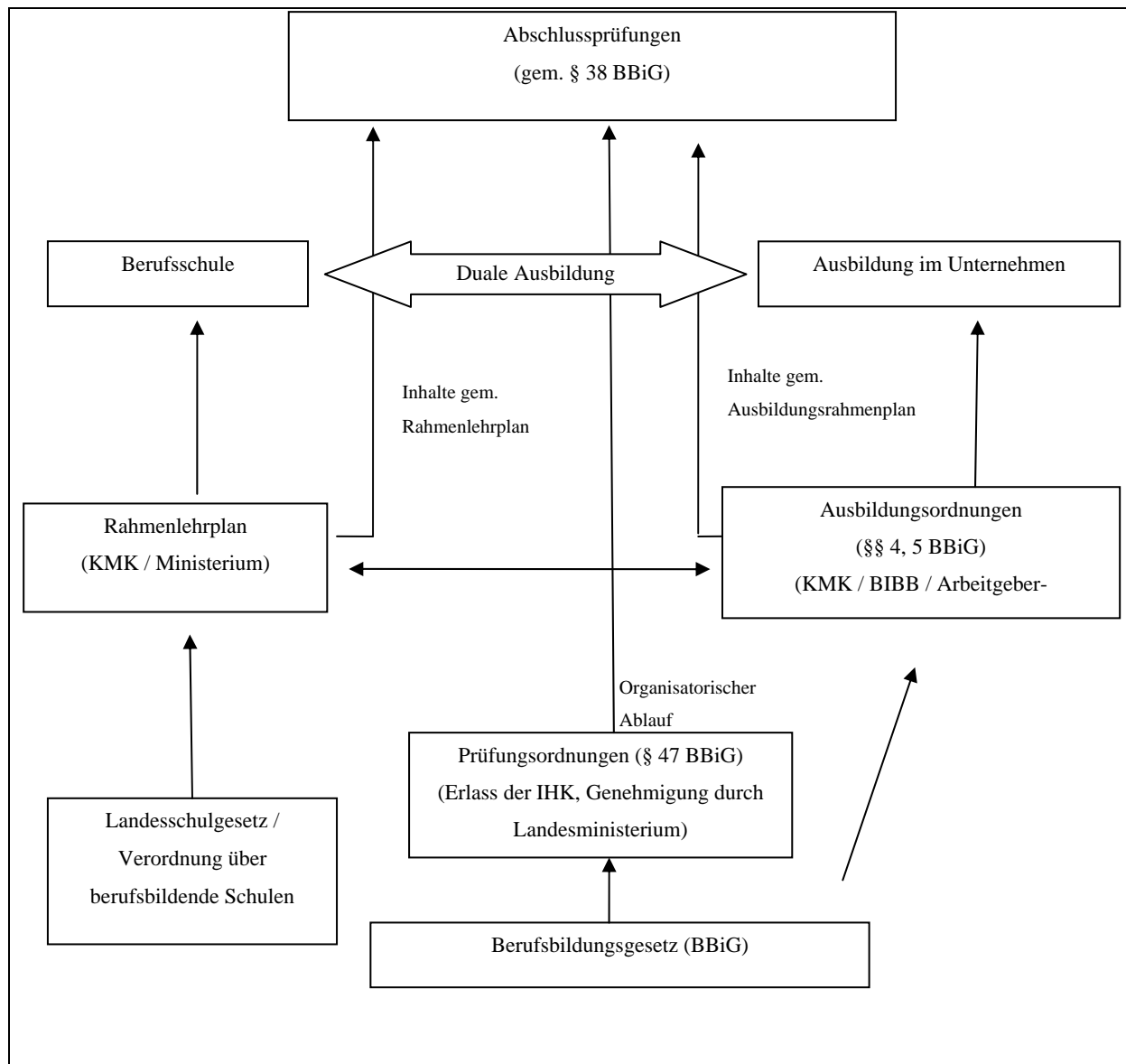
<sup>15</sup> Vgl. Kapitel 3.3.

Schaubilds (Abbildung 5-1: Auswirkungen des Berufsbildungsgesetzes (eigene Darstellung und Recherche)) sollen die Auswirkungen der Novellierung des BBiG dargestellt werden.

Anhand der Abbildung 5-1 kann man erkennen, dass das BBiG Auswirkungen auf die Ausbildungsordnung, die Prüfungsordnung sowie indirekt durch die Ausbildungsordnung auf die Rahmenlehrpläne hat, um die es im Folgenden geht. Die Rahmenlehrpläne werden von Lehrerinnen und Lehrern nach Lernfeldern strukturiert und „für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule in Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ (KMK, 1972) erstellt.

Abschlussprüfungen liegt eine Prüfungsordnung zugrunde. Die Prüfungsordnung enthält Bestimmungen zu den Prüfern, den zu Prüfenden, Zulassung zur Prüfung etc. Die Hauptmerkmale der Prüfungsordnung orientieren sich am Berufsbildungsgesetz. In der Regel werden die für die Prüfungsordnung relevanten Eckpunkte aus dem BBiG übernommen. Die Prüfungsordnung ist von den jeweiligen Kultusministern der Länder zu unterzeichnen, um sie in Kraft zu setzen. Die stofflichen bzw. fachlichen Inhalte der Prüfungen werden nicht in der Prüfungsordnung festgelegt. Sie orientieren sich an der Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan.

Da den Abschlussprüfungen die Prüfungsordnung zugrunde liegt und diese vom Berufsbildungsgesetz abhängig ist (siehe auch: Abbildung 5-1) wird in den folgenden Abschnitten der Hausarbeit, die die Erstellung von Prüfungen betreffen, hauptsächlich direkt auf die Inhalte des BBiG eingegangen, da dies die Grundlage für die Ausbildung, einschließlich der Prüfungen darstellt. Auswirkungen auf die einzelnen Verordnungen und weiteren Vorschriften ergeben sich aus dem Kontext heraus. Auf dieser Grundlage kann anschließend festgestellt werden, inwiefern sich die Konzeptionen der Prüfungen geändert haben und herauszufinden, ob die Prüfungen, das vom BBiG vorgegebene Ziel (vgl. § 38 BBiG), der Feststellung von Handlungsfähigkeit, ermöglichen.



**Abbildung 5-1: Auswirkungen des Berufsbildungsgesetzes (eigene Darstellung und Recherche)**

### 5.1 Die Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes 2005

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) wurde zum 1. April 2005 novelliert. Die neue Fassung ersetzt die alte Fassung von 1969. Mit der Novellierung des Gesetzes soll dem Wandel im Bereich der beruflichen Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung, d.h. dem sog. lebenslangen Lernen „in einer sich wandelnden Arbeitswelt“ (§ 1, Abs. 3 BBiG) Rechnung getragen werden. Zum einen erforderte die Dynamik der Ausbildung, unter anderem durch die Einführung des Lernfeldkonzeptes (vgl. Tramm & Stiller, 2000; vgl. Reinisch et al., 2004) und die damit verbundene Neuordnung vieler Berufe, eine grundlegende Novellierung des BBiG. Zum anderen war eine Anpassung des BBiG durch die Einführung einiger neuer

Berufe in Anlehnung an die veränderten beruflichen Möglichkeiten am Arbeitsmarkt, insbesondere durch die IT-Technik (vgl. Ebbinghaus, 2004), notwendig (vgl. BMBF, 2005).

Im Folgenden wird eine Auflistung der Neuerungen des BBiG, insbesondere der, die indirekt oder direkt Auswirkungen auf die Abschlussprüfungen haben, dargestellt. Das heißt es wird auf die Inhalte der Ausbildung im Allgemeinen, sowie konkret auf die formellen und inhaltlichen Aspekte der Abschlussprüfungen eingegangen. Bei Vergleich mit dem alten BBiG wird auf diese Fassung in der Fußnote verwiesen. Im Vorwege lässt sich allerdings bereits feststellen, dass die direkten Auswirkungen hauptsächlich aus dem § 38 BBiG resultieren. Eine Übersicht über die direkten Auswirkungen im kaufmännischen Bereich wird im Abschnitt 5.3 gegeben.

### **- § 1 BBiG Ziele und Begriffe der Berufsbildung, Abs. 3**

„Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln“. Dabei wird die bisherige breit angelegte Grundbildung (vgl. § 1 BBiG - Fassung 1969) nicht mehr erwähnt. Diese ist allerdings in den Erfordernissen der beruflichen Handlungsfähigkeit enthalten (vgl. Wohlgemuth et al., 2006, § 1, Rn 3). Das heißt, die Hauptaufgabe der Berufsausbildung ist es, die Handlungsfähigkeit des Auszubildenden, unter Berücksichtigung der verschiedenen dazugehörigen Aspekte, herzustellen (vgl. Lakies & Nehls, 2007). Darüber hinaus muss die Ausbildung zukunftsgerecht durchgeführt werden, d.h. „sie muss den Auszubildenden insbesondere auch in die Lage versetzen, auf sich abzeichnende in der Zukunft veränderte Anforderungen vorbereitet zu sein“ (Wohlgemut et al.2006, § 1, Rn 4a). Damit soll die spätere Eigeninitiative des Auszubildenden gefördert werden.

### **- § 5 BBiG Ausbildungsordnung, Abs. 2, Satz 2**

„Die Ausbildungsordnung kann vorsehen, dass die Abschlussprüfung in zwei zeitlich auseinanderfallenden Teilen durchgeführt wird.“ Dieser Paragraph beschreibt die Möglichkeit der sogenannten gestreckten Abschlussprüfung (vgl. Lakies & Nehls, 2007, § 5, Rn 17). Für den ersten Teil erhält der Prüfling eine Bescheinigung über die Ergebnisse. Ein Zeugnis erhält er nicht, da der erste Teil keine eigenständige (berufsqualifizierende) Prüfung darstellt (vgl. Wohlgemut et al., 2006, § 37, Rn 9).

### **- § 13 BBiG Verhalten während der Berufsausbildung**

„Auszubildende haben sich zu bemühen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erwerben, die zum Erreichen des Ausbildungsziels erforderlich ist.“ Der Begriff der Handlungsfähigkeit wurde hier analog zu § 1 BBiG eingeführt. „Ob die Auszubildenden dieser Lernpflicht letztlich hinreichend nachgekommen sind, erweist die Abschlussprüfung“ (Wohlgemut et al., 2006, § 13, Rn 2). Um die Prüfung bestehen zu können wurde als Ausbildungsziel, der Erwerb der notwendigen fachlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und die Handlungsfähigkeit festgelegt (vgl. Wohlgemut et al., 2006, § 13, Rn 3).

### **- § 14 BBiG Berufsausbildung, Abs. 1, Satz 1**

„Ausbildende haben dafür zu sorgen, dass den Auszubildenden die berufliche Handlungsfähigkeit vermittelt wird...“ Zu diesem Paragraphen, der ebenfalls auf die Handlungsfähigkeit abzielt, ist anzumerken, dass sich Inhalt und Umfang der zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen grundsätzlich aus der Ausbildungsordnung und dem Rahmenlehrplan ergeben (Siehe auch § 38 BBiG).

### **- § 37 BBiG Abschlussprüfung, Abs. 3**

„Auf Antrag der Auszubildenden kann das Ergebnis berufsschulischer Leistungsfeststellungen auf dem Zeugnis ausgewiesen werden.“

„Die Aufgabe des Prüfungszeugnisses liegt im förmlichen Beweis, des Prüfungsergebnisses gegenüber jedermann“ (Wohlgemut et al., 2006, § 37, Rn 9). Diese Regelung ist positiv zu sehen, da der Prüfling die Möglichkeit hat, seine schulischen Leistungen nachzuweisen, falls die Leistungen in der Abschlussprüfung von seinen bisherigen Leistungen abweichen. Diese Möglichkeit ist vor allem deshalb positiv, da das Prüfungszeugnis ein formales Zertifikat darstellt (vgl. Lakies & Nehls, 2007).

### **- § 38 BBiG Prüfungsgegenstand**

„Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen.“ Dieser Paragraph „beschreibt den Gegenstand der Prüfung und damit zugleich das Ziel des Prüfungsverfahrens. Der Prüfungsgegenstand wird um die beruflichen Fähigkeiten ergänzt und unter den Oberbegriff der beruflichen Handlungsfähigkeit gestellt“ (Wohlgemut



et al., 2006, § 38, Rn 1). Grundlage für die Prüfung ist der Rahmenlehrplan, sowie die Ausbildungsordnung.<sup>16</sup> Der festgelegte Prüfungsgegenstand kann in drei Bereiche gegliedert werden, „welche im Vollzug der Prüfung abzudecken sind“ (Wohlgemut et al., 2006, § 38, Rn 2).

„Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne des Satzes 1 dadurch erworben hat, dass er ...

- a) die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht
- b) die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und
- c) mit dem ihm im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist“ (Wohlgemut et al., 2006, § 38, Rn 2, 3, 4, 5).

Die inhaltlichen Aspekte beziehen sich also auf die in c) genannten Punkte zur Handlungsfähigkeit. Grundlagen dafür bilden das Ausbildungsberufsbild bzw. das Berufsbild. Eine substantielle Änderung dürfte nicht eintreten, jedoch wird der Prüfungsgegenstand um berufliche Fähigkeiten erweitert, d.h. konkret um soziale Kompetenzen (vgl. Wohlgemut et al., 2006, § 38, Rn 3, 4). Mit diesem Paragraphen wird der „rote Faden“, d.h. die Handlungskompetenz, die vom Anfang bis zum Ende der Ausbildung „gefordert“ wird, erkennbar. Eine Umstellung der Prüfungen ist schon aufgrund des „indirekten Curriculum der Prüfungen“ (vgl. Schmidt, J. U., 1998) notwendig. Darüber hinaus wird mit der Forderung, dass der Auszubildende mit dem Lehrstoff vertraut sein soll und die Ausbildungsordnung zugrunde zu legen ist, die Dualität der Ausbildung hervorgehoben, bei der Berufsschule und Ausbildungsunternehmen einen gemeinsamen Bildungsauftrag zu leisten haben (vgl. Schmidt, F., 1998).

### **- § 39 BBiG Prüfungsausschüsse, Abs. 2**

„Der Prüfungsausschuss kann zur Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter, insbesondere berufsbildender Schulen, einholen.“ Mit diesem Paragraphen soll es ermöglicht werden, zeitnahe Berufsschulleistungen zu berücksichtigen (vgl. Lakies & Nehls, 2007, § 39 Rn 4). Dies ist allerdings problematisch in Verbindung mit der Forderung nach einer sog. Einheitsprüfung (vgl. Wohlgemut et al., 2006, § 38, Rn 6; vgl. Lakies & Nehls, § 38) zu sehen, bei der nur die im Prüfungsverlauf gezeigten Leistungen zu berücksichtigen sind (vgl. Nehls, 2005, § 39).

---

<sup>16</sup> Vgl. auch Abbildung 5-1.

**- § 42 BBiG Beschlussfassung, Bewertung der Abschlussprüfung, Abs. 2 und 3**

(2) „Zur Vorbereitung der Beschlussfassung nach Absatz 1 kann der Vorsitz mindestens zwei Mitglieder mit der Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen beauftragen. Die Beauftragten sollen nicht derselben Mitgliedergruppe angehören.“

(3) „Die nach Absatz 2 beauftragten Mitglieder (die mit der Bewertung der Prüfungen beauftragt werden) dokumentieren die wesentlichen Abläufe und halten die für die Bewertung erheblichen Tatsachen fest.“ Die Auswertung der Prüfung war im alten BBiG nicht festgelegt. So wurde vorher nicht geregelt, dass Mitglieder mit der Auswertung beauftragt werden können und es war nicht vorgeschrieben, dass die Beauftragten nicht aus derselben Mitgliedsgruppe kommen sollen. Mit dieser aufgenommenen Forderung wird der gesellschaftspolitische Paritätsgedanke berücksichtigt (vgl. Wohlgemut et al., 2006, § 42, Rn 10, 11).

Darüber hinaus wird eine Dokumentation verlangt, welche die Prozedur der Auswertung und abschließender Bewertung und Benotung transparenter gestaltet. Diese entspricht dem sogenannten Berichtstatterprinzip zum Zwecke der Arbeitserleichterung. Ein weiterer Grund für die Einführung dieses Prinzips ist darin begründet, dass Prüfer aufgrund der komplexen Aufgaben nicht mehr in der Lage sind, alle Prüfungsgegenstände qualifiziert zu beurteilen (vgl. Nehls, 2005).

**- § 47 BBiG Prüfungsordnung, Abs. 2**

„Die Prüfungsordnung kann vorsehen, dass Prüfungsaufgaben, die überregional oder von einem Aufgabenerstellungsausschuss bei der zuständigen Stelle erstellt oder ausgewählt werden, zu übernehmen sind, sofern diese Aufgaben von Gremien erstellt oder ausgewählt wurden, die entsprechend § 40 Abs. 2 zusammengesetzt sind.“ Durch diesen Absatz besteht die Möglichkeit in der Prüfungsordnung festzulegen, ob zentral erstellte Aufgaben für die Abschlussprüfungen genutzt werden. Dies wurde vorher bereits von den entsprechenden Industrie- und Handelskammern derart gehandhabt. Durch die Ergänzung des § 47 BBiG wurde dieses Vorgehen legitimiert. Falls dieser Punkt in der Prüfungsordnung geregelt wird, dann ist der Prüfungsausschuss zur Übernahme verpflichtet. Ein wichtiger weiterer Punkt ist, dass das Erstellungsgremium paritätisch besetzt sein muss, was in der Praxis bisher nicht immer eingehalten wurde (vgl. Wohlgemut et al., 2006 § 47, Rn 5).

### **- § 48 Zwischenprüfung Abs. 2**

„Sofern die Ausbildungsordnung vorsieht, dass die Abschlussprüfung in zwei zeitlich auseinander fallenden Teilen durchgeführt wird, findet Absatz 1 keine Anwendung.“ Das heißt, bei gestreckten Abschlussprüfungen ist keine Zwischenprüfung durchzuführen. Diese wird durch den ersten Teil der Abschlussprüfung ersetzt.<sup>17</sup>

### **- § 49 Zusatzprüfungen**

„Zusätzliche berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach § 5 Abs. 2 Nr. 5 werden gesondert geprüft und bescheinigt.“ Durch diesen Paragraphen besteht für den Prüfling die Möglichkeit Zusatzprüfungen abzulegen, die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten umfassen, die die berufliche Handlungsfähigkeit erweitern (vgl. u.a. Nehls, 2005). „Die Ergebnisse der Prüfungen können auf dem Abschlusszeugnis ausgewiesen werden“ (vgl. Lakies & Nehls, 2007). Bisher bestand nur im begrenzten Rahmen die Möglichkeit Zusatzleistungen zu erbringen und diese wurden nicht auf dem Abschlusszeugnis ausgewiesen. Durch die neue Regelung werden die Zusatzleistungen aufgewertet, da sie nun durch einen Prüfungsausschuss abgenommen und zertifiziert werden (vgl. Wohlgemut et al., 2006, § 49 Rn 1).

Eine Zertifizierung der Kenntnisse in Fremdsprachen bestand bereits seit 1998, allerdings auf freiwilliger Basis, durch die Berufsbildenden Schulen (vgl. KMK, 2002). Positiv an der neuen Regelung ist, dass durch den Ausweis auf dem Prüfungszeugnis die Zusatzleistungen für den Auszubildenden verwertbar gemacht werden und die Einsatzbarkeit der Auszubildenden am (europäischen) Arbeitsmarkt verbessert sich durch solide Zusatzqualifikationen (vgl. Lakies & Nehls, 2007).

## **5.2 Zusatzbemerkungen**

Durch die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes ergeben sich einige Neuerungen, die im Rahmen der Ausbildung angewendet werden können bzw. müssen. Die geänderten Möglichkeiten der Prüfungsgestaltung werden in vielen Ausbildungsberufen genutzt, jedoch nicht in allen. Bereits hier muss bemerkt werden, dass sich einige Änderungen nicht auf die Ausbildung bzw. Abschlussprüfungen in kaufmännischen Ausbildungsberufen auswirken. So wird die Möglichkeit, die Prüfung „in zwei voneinander auseinanderfallenden zeitlichen Terminen“ zu schreiben (§ 5 BBiG) nur als Modellversuch im gewerblich-technischen

---

<sup>17</sup> Anpassung der Abschlussprüfung wegen § 5, Satz 2, Abs. 2 BBiG.

Bereich genutzt (vgl. Lakies & Nehls, 2007). Weiterhin ist anzumerken, dass die Regelung in der Ausbildungsordnung festgelegt werden muss (vgl. Wohlgemut et al., 2006, § 5). Die gestreckte Abschlussprüfung soll dazu dienen, das Wissen und die Handlungskompetenz getrennt zu prüfen. Das heißt, dass mit dem ersten Teil der Abschlussprüfung (der bisherigen Zwischenprüfung) die Kenntnisse und Fertigkeiten der Auszubildenden geprüft werden und mit dem zweiten Teil, der Abschlussprüfung, am Ende der Ausbildung, die Handlungskompetenz geprüft werden soll. Für kaufmännische Ausbildungsberufe ist festzustellen, dass, nach Auskunft der IHK Magdeburg, keine sogenannten gestreckten Abschlussprüfungen durchgeführt werden (vgl. u.a. Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung, 2004). Für kaufmännische Abschlussprüfungen ist dieses Modell momentan nicht in Erprobung und es ist bisher nicht geplant, das Modell auf alle Ausbildungsberufe auszudehnen (vgl. Lakies & Nehls, 2007, § 5).

Wie im Abschnitt 5.1 zu sehen ist, ergeben sich indirekt aus vielen verschiedenen Änderungen Auswirkungen auf die Abschlussprüfungen. Die konkreten Änderungen für die Abschlussprüfung, insbesondere in kaufmännischen Berufen, werden im kommenden Abschnitt zusammengefasst dargestellt.

### **5.3 Konkrete Neuerungen und Anmerkungen für die Durchführung der Abschlussprüfungen in kaufmännischen Berufen**

In diesem Kapitel werden die Punkte aus dem Abschnitt 5.1 aufgegriffen und die relevanten Punkte, die direkte Auswirkungen auf die kaufmännischen Abschlussprüfungen haben, nochmals dargestellt und anschließend in Bezug auf ihre Auswirkungen kurz erläutert.

#### **- § 38 BBiG Prüfungsgegenstand**

„Durch die Abschlussprüfung ist die berufliche Handlungsfähigkeit des Auszubildenden festzustellen.“ Die bereits im letzten Abschnitt erwähnten inhaltlichen und formalen Änderungen haben große Auswirkungen auf die Prüfungen. Einerseits soll mit den Prüfungen die berufliche Handlungsfähigkeit, die sich aus den beruflichen Kenntnissen, beruflichen Fertigkeiten, beruflichen Fähigkeiten sowie dem Lehrstoff in der Schule ergibt, geprüft werden<sup>18</sup> und die das Ziel der Berufsausbildung ist (vgl. § 13 BBiG). Andererseits ist zu

---

<sup>18</sup> Vgl. Abschnitt 5.1.

beachten, dass sich die Handlungsfähigkeit auf die berufliche Tätigkeit und damit auch auf zukünftige Aufgaben und Tätigkeiten erstreckt (vgl. Wohlgemut et al., 2006, § 38). Aus diesem Grund müsste durch die Abschlussprüfung ebenfalls festgestellt werden, ob der Auszubildende in der Lage ist, seine beruflichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten weiter auszubauen.

#### **- § 39 BBiG Prüfungsausschuss**

„Der Prüfungsausschuss kann eine gutachterliche Stellungnahme Dritter einholen“.

Grundgedanke ist, dass nicht mehr nur allein durch die Abschlussprüfung die Handlungsfähigkeit festgestellt wird, sondern in Ausnahmefällen durch ein Gutachten Dritter. Dies ist jedoch äußerst kritisch zu sehen, wie im Abschnitt 5.1 bereits angemerkt wurde und kann einen Grund für die Anfechtung der Prüfung darstellen (vgl. Wohlgemut et al., 2006, § 39). Darüber hinaus besteht für den Prüfungsausschuss keine rechtliche Verpflichtung zur Übernahme der Bewertungen (vgl. Bundesverband Druck und Medien, 2005).

#### **- § 42 BBiG Beschlussfassung**

(3) „Die nach Absatz 2 beauftragten Mitglieder (die mit der Bewertung der Prüfungen beauftragt werden) dokumentieren die wesentlichen Abläufe und halten die für die Bewertung erheblichen Tatsachen fest.“ Die Dokumentation ist, wie bereits bemerkt, eine Neuerung. Sie soll den neuen Prüfungen Rechnung tragen, indem durch die Dokumentation die wesentlichen Prozessschritte der Leistungserbringung berücksichtigt werden (vgl. Nehls, 2005). Da die endgültige Beschlussfassung der Bewertung weiterhin beim gesamten Prüfungsausschuss liegt, ist allerdings davon auszugehen, dass sich bei der Bewertung und Notenfindung keine gravierenden Änderungen ergeben (vgl. Lakies & Nehls, 2007, § 42).

#### **- § 47 BBiG Prüfungsordnung**

„In der Prüfungsordnung kann geregelt werden, ob die Prüfungen dezentral erstellt werden oder ob die Prüfungen einer zentralen Stelle übernommen werden.“ Diese Möglichkeit, die vorher bereits genutzt wurde, hat insofern Auswirkungen auf die Prüfungen, dass die bereits vorher verbreitete Vorgehensweise legitimiert wird. Problematisch ist diese Möglichkeit in einigen Ausbildungsberufen zu sehen, in denen regionale Unterschiede stark ausgeprägt sind, denn mit den Prüfungen soll gem. § 38 die Handlungsfähigkeit der Auszubildenden festgestellt werden. Da sich die Handlungsfähigkeit am Lernfeldkonzept orientiert und somit an Situationsaufgaben, die an Handlungsstränge angelehnt sind, welche in einigen

Ausbildungsgängen regionalen Einflüssen unterliegen, ist die Prüfung mit zentral gestellten Aufgaben nicht in allen Berufen erstrebenswert.<sup>19</sup> In der Prüfungsordnung der IHK Magdeburg ist eine überregionale Übernahme der Aufgaben vorgesehen, sofern das Erstellungsgremium paritätisch zusammengesetzt ist (vgl. IHK, § 18).

#### **- § 49 Zusatzprüfungen**

„Zusätzliche berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach § 5 Abs. 2 Nr. 4 werden gesondert geprüft und bescheinigt.“ Darüber hinaus können die Ergebnisse der Prüfungen auf dem Abschlusszeugnis ausgewiesen werden. Mit diesem Paragraphen wird unter anderem der „Europäisierung der Ausbildung“ Rechnung getragen, da die Prüfungen auf einem einheitlichen Anforderungsniveau stattfinden, offiziell zertifiziert sind und direkt auf dem Zeugnis, d.h. einem offiziellem Zertifikat ausgewiesen werden.

Da der Auszubildende durch diesen Paragraphen und den § 37, Absatz 3, Satz 2 alle relevanten Noten auf einem Zeugnis hat und die Möglichkeit besteht, diese in englischer und französischer Fassung ausfertigen zu lassen (vgl. § 37 BBiG, Absatz 3, Satz 1), hat er gegebenenfalls größere Chancen auf dem europaweiten Arbeitsmarkt (vgl. Lakies & Nehls, 2007).

## **Teil 2: Dokumentenanalyse**

### **6 Analyse von Prüfungen für den Beruf Kaufmann / Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung**

Durch die in den vergangenen Kapiteln geschilderte Novellierung des BBiG und die Einführung des Lernfeldkonzeptes für den Beruf und der damit einhergehenden Forderung in Abschlussprüfungen festzustellen, ob der Auszubildende, die für die Arbeit notwendige, Handlungskompetenz erlangt hat, ergibt sich die Frage, inwieweit sich die Abschlussprüfungen und damit einhergehend die Konstruktion und Formulierung von Aufgaben geändert haben. Diese werden in den folgenden Abschnitten untersucht und diskutiert.

---

<sup>19</sup> Vgl. Kapitel 10.3.

Wenig sinnvoll erscheint es, wenn Prüfungen in ihrer klassischen Art erhalten bleiben würden, da diese nicht den Ansatz des Situationsprinzips verfolgen und damit dazu führen würden, dass sich auch der Unterricht wenig ändert. Problematisch ist ebenfalls, die fortschreitende Zentralisierung der Prüfungen in diesem Zusammenhang zu sehen, da ein Situationsbezug auch einen regionalen Bezug der Aufgaben verlangt (vgl. Tramm & Stiller, 2000). Diese Aussage ist meines Erachtens jedoch zu relativieren, da sie berufsspezifisch ist und es sicherlich Ausbildungsberufe gibt, bei denen eine regionale Ausrichtung nicht notwendig ist. Für den Ausbildungsberuf „Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung“ hingegen ist dieser Punkt aufgrund der starken „natürlichen“ regionalen Unterschiede zu berücksichtigen.<sup>20 21</sup> Vor allem vor dem Hintergrund, dass es den Schulen obliegt, ob sie den Verkehrsträger Binnenschifffahrt oder Schienenverkehr im Unterricht thematisieren und anhand welcher Verkehrsträger die Gebiete Export- und Import von Waren behandelt werden.

Im Abschnitt 6.2 werden die konkreten Untersuchungspunkte, insbesondere für die neuen Prüfungen, bei denen der Schwerpunkt auf der Feststellung von Handlungskompetenz liegen sollte, dargestellt bzw. festgelegt. Diese werden bei der Auswertung in Abschnitt 6.7 wieder aufgegriffen. Eine Darstellung der Anforderungen an Prüfungen und der theoretischen Konstruktion der Prüfungen vor der Neuordnung wird nicht gegeben, da es im Rahmen der Hausarbeit um die (praktischen) Änderungen geht, die unter anderem durch das Lernfeldkonzept hervorgerufen wurden. Die werden durch den Vergleich und die Auswertung in Abschnitt 6.7 dargestellt.

In den Abschnitten 0 und 6.5.1 werden die Prüfungsarten und Aufgabenstellungen für den Beruf „Kaufmann / Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung“ vor und nach der Neuordnung des Berufes vorgestellt. Es werden je drei Prüfungen analysiert. Anschließend werden die neuen und die alten Prüfungen verglichen und die wesentlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Form und Konzeption der Prüfungen dargestellt. Es wird untersucht, wie sich die Änderungen des BBiG auf die Prüfungen auswirken und ob die vom BBiG geforderten Ziele durch die Prüfungen erreicht werden. Außerdem wird analysiert, ob die Abschlussprüfungen konform zu den (schulischen) Forderungen des Lernfeldkonzeptes sind. Auch wenn die Schule in der Literatur bei vielen (vgl. Tramm & Stiller, 2000) nur den

---

<sup>20</sup> Siehe auch 2.2 Ziele und Aufgaben von Prüfungen.

<sup>21</sup> Siehe auch Kapitel 10.3 Ausblick.

„Junior - Partner“ im Rahmen der dualen Ausbildung darstellt, ist sie doch gleichberechtigter Partner bei der Ausbildung (vgl. KMK, 1991) und damit ist eine Analyse notwendig, um eine einheitliche Ausrichtung von (schulischer) Ausbildung und Prüfung festzustellen. Bei Unstimmigkeiten könnte es dazu kommen, dass der Unterricht in der Schule nicht nach den Rahmenrichtlinien durchgeführt wird, sondern vorwiegend mit Bezug auf die Abschlussprüfungen, was durch eine einheitliche handlungsorientierte Gestaltung der Prüfungen verhindert werden würde (vgl. Schlieck & Krechting, 1998). Bereits hier sei angemerkt, das bei der IHK Magdeburg, sowohl vor, als auch nach der Neuordnung des Berufes zentrale Prüfungen der AKA Nürnberg genutzt wurden. Zum Abschluss des Kapitels werden Verbesserungsvorschläge diskutiert und ein kurzer Ausblick gegeben. Im Folgenden werden die Kriterien für die Untersuchung der Prüfung aufgeführt.

### 6.1 Vorbemerkungen zur Auswertung

Wie bereits in vorherigen Abschnitten erwähnt, gibt es unterschiedliche Auffassungen von Handlungskompetenz und damit zur Konstruktion von Prüfungen und Prüfungssätzen.<sup>22</sup> In einigen Diskussionen wurde das Modell einer Handlung bzw. das Handlungsmodell von Volpert zugrunde gelegt, weiter ausgebaut und mit Beispielen unterlegt. In anderen Modellversuchen wurde ein „einfaches Modell des qualifizierten Handelns entwickelt“ (vgl. Breuer & Höhn, 1997). Mandel versteht unter Handlungskompetenz ein Modell, das aus drei Komponenten besteht, wobei sich ein Teil auf wiederkehrende Aufgaben, der zweite Teil auf neuartige Situationen und der dritte Teil auf das fundiertes Sachwissen stützt (vgl. Breuer & Höhn, 1997).

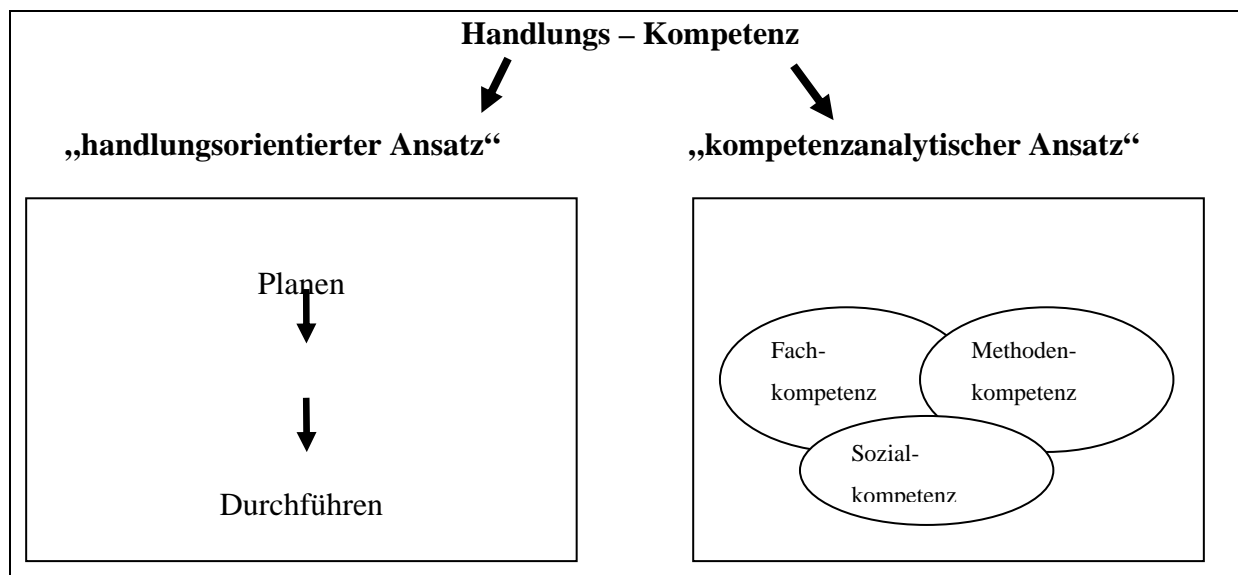
Auf diese spezifischen, insbesondere in Modellversuchen erarbeiteten Modelle, kann aufgrund der zeitlichen Einschränkungen leider nicht weiter eingegangen werden. Weitere Modelle findet der interessierte Leser unter anderem in verschiedenen Beiträgen der Berichte zur beruflichen Bildung (vgl. Schmidt, J. U., 1997; vgl. Schmidt, J. U., 1998; vgl. Hensgen et al., 2000). Da eine Definition zur Handlungskompetenz gegeben werden muss, wird im Folgenden kurz dargestellt, welche Ansätze, aus welchem Grund bei der Untersuchung der Abschlussprüfungen zugrunde gelegt werden.

---

<sup>22</sup> Vgl. Abschnitt 4.2.



Trotz der über Jahre andauernden kontroversen Auseinandersetzung sollte nicht unbeachtet bleiben, dass es zur Handlungskompetenz, wie bereits in Abschnitt 4.2 erwähnt, eine offizielle Definition der KMK gibt, einschließlich der Merkmale die diese umfassen sollte<sup>23</sup>. Aus diesem Grund wird zum Einen diese Definition zugrunde gelegt. Da die Definition der KMK für die Ersteller von Prüfungen aber keine konkreten bzw. eindeutigen Informationen zur pragmatischen Umsetzung enthält,<sup>24</sup> und damit auch schwer verwertbar für die Auswertung der Prüfungen ist, werden ergänzend zwei Konzepte zur praktischen Umsetzung aufgegriffen, welche an die KMK – Definition angelehnt sind. Innerhalb des Konzepts der Handlungskompetenz werden zwei Ausrichtungen unterschieden: der kompetenzanalytische Ansatz und der handlungsorientierte Ansatz. Sie sind in Abbildung 6-1 dargestellt.



**Abbildung 6-1: Zwei Ansätze zur Definition von Handlungskompetenz (vgl. Hensgen & Blum, 1998; eigene Darstellung)**

Diese beiden Modelle, die das Ziel der Handlungskompetenz in zwei Zielaspekte unterteilen und sich ergänzen bzw. das Konstrukt der Handlungskompetenz aus zwei verschiedenen Sichtweisen beleuchten, sind für die weiteren Untersuchungen insofern interessant, da nach diesem Konzept für die Formulierung Handlungskompetenz in den Rahmenrichtlinien beide Ansätze zugrunde gelegt werden. Darüber hinaus wurde in der neuen Ausbildungsordnung des Berufes festgelegt, dass die Auszubildenden durch die Ausbildung zu selbständigem „Planen, Durchführen und Kontrollieren“ (vgl. Verordnung über die Berufsausbildung zum

<sup>23</sup> Vgl. Abschnitt 4.2.

<sup>24</sup> Hier ist sich die Wissenschaft ebenfalls uneinig, einige Vertreter (Bader & Sloane) sind der Meinung, dass die Ansätze pragmatisch und zumindest teilweise verwertbar sind, andere wiederum (Schmidt, J. U.) halten die Definition für unzureichend um auf dieser Basis Prüfungen zu entwickeln.

Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung) befähigt werden sollen, was der Definition nach dem handlungsorientierten Ansatz der Handlungskompetenz entspricht. Dieser ist meines Erachtens auch der pragmatischere für die formale Gestaltung von Prüfungen, während sich der kompetenzanalytische Ansatz auf die inhaltliche Ausrichtung innerhalb der Aufgaben bzw. eines Aufgabensatzes bezieht. Da der handlungsorientierte Ansatz bereits relativ konkret ist, kann er so für die Konstruktion von Aufgaben berücksichtigt werden und stellt bereits eine erste Forderung an die Aufgabenform. Bei der konkreten Umsetzung dieser Forderung bei der Konstruktion ist es sicherlich notwendig, eine weitere Präzisierung des Begriffes sowie eine differenziertere Betrachtungsweise der einzelnen Handlungsschritte und deren Auftreten zu erarbeiten. Im Rahmen der Hausarbeit wird, aufgrund der knapp bemessenen Zeit, eine differenzierte Präzisierung, welche sich auf die einzelnen Arbeitsabläufe beziehen könnte, nicht erarbeitet.

Zum kompetenzanalytischen Ansatz ist zu erwähnen, dass die Definitionen der einzelnen Kompetenzen denen der KMK entsprechen. In schriftlichen Abschlussprüfungen können lediglich die Methoden- und die Fachkompetenz geprüft werden. Eine Überprüfung der Sozialkompetenz ist nicht möglich, sondern kann implizit durch die darunter fallende Kommunikationskompetenz ggf. innerhalb der mündlichen Prüfung festgestellt werden. Die beiden Modelle ergänzen sich und sind nicht nebeneinander zu betrachten. Das heißt zum Planen, Durchführen und Auswerten sind die Fach-, Methoden-, sowie Sozialkompetenz notwendig, so dass die Ansätze sich einander ergänzend zu verstehen sind. Aufgrund der starken Verbindung bzw. Vermischung, insbesondere der Fach- und Methodenkompetenz ist eine exakte Auswertung der Aufgaben auf der Grundlage des kompetenzanalytischen Ansatzes schwer möglich und wird im Rahmen der Hausarbeit nicht durchgeführt. Die Grundlage für die Auswertung der Aufgaben ist daher der handlungsorientierte Ansatz. Bei der Zusammenfassung der Auswertung zu den alten bzw. neuen Prüfungen wird jedoch der kompetenzanalytische Ansatz berücksichtigt.

## **6.2 Kriterien für die Untersuchung der Prüfungen**

In Anlehnung an die im letzten Abschnitt genannten, an der KMK Definition orientierten, Merkmale der Handlungskompetenz, sowie unter Berücksichtigung der in Abschnitt 4.2 vorgestellten Aspekte, können folgende (Prüf-)Merkmale für die Auswertung der Abschlussprüfungen festgestellt werden:

- Die Aufgaben sollten sich an beruflichen Situationen orientieren, so dass eine Situation mit relativ praxisnahen Informationen versehen wird und dazugehörige Aufgaben zu lösen sind.
- Die Aufgaben in den nicht beruflichen Teilen (Wirtschafts- und Sozialkunde, Rechnungswesen/Controlling) sind nach Möglichkeit in Situationen einzubetten bzw. sollten mindestens innerhalb des beruflichen oder gesellschafts- bzw. wirtschaftsbedeutsamen Kontextes geprüft werden.
- Bei allen Aufgaben sollte der handlungsorientierte Ansatz der Handlungskompetenz (Planen, Durchführen, Kontrollieren) erkennbar sein.
- Die Verwendung von Mehrfachwahl-Aufgaben sollte vermieden werden bzw. Mehrfachwahl-Aufgaben sollten nur in Verbindung mit Situationen, auf die sie sich dann auch beziehen, konstruiert werden
- Eine alleinige, kontextlose Wissensabfrage sollte nicht stattfinden, sondern Wissen sollte mit einem geringen Anteil in konkreten Situationen abgefragt werden (vgl. Hensgen & Blum, 1998).
- Die Fragen müssen relativ offen gestellt werden, um ein einschränkendes Lenken des Prüflings zu vermeiden. Da eine vollkommen offene Fragestellung jedoch problematisch bei der Beurteilung zu sehen ist, sollte zumindest versucht werden, nur das Ziel der Aufgabe vorzugeben und keine weiteren Angaben zum Lösungsweg zu machen.
- Wie bisher vorgeschrieben, sollte die Prüfung einen Querschnitt aus allen Bereichen widerspiegeln.

Da alle diese Forderungen mit den Vorgaben/Leitlinien zur Aufgabenkonstruktion in Abschnitt 4.2 korrespondieren, wird bei der Auswertung häufig auf die dort gegebenen Begrifflichkeiten zurückgegriffen. Darüber hinaus wurden die dort genannten Vorgaben auch in der AKA/IHK-Information zu diesem Beruf gegeben. Das heißt die Aufgaben sollten situations-, praxis-, adressaten-, sowie aktivitätsorientiert sein.

Neben der Untersuchung der Aufgaben bezüglich der Handlungsorientierung wurde eine Inhaltsanalyse durchgeführt. Auf die Inhalte der Prüfungen, welche unter anderem im AKA-Stoffkatalog zu finden sind, wird eingegangen, indem festgestellt wird, welche Inhalte in welchem Teil der Prüfung enthalten sind. Im Auswertungsbogen werden dazu die Themen bzw. Gebiete der einzelnen Aufgaben einem Lerngebiet<sup>25</sup> bzw. Lernfeld<sup>26</sup> und einem

Abschnitt im Ausbildungsrahmenplan der Ausbildungsordnung<sup>27 28</sup> zugeordnet. Diese Zuordnung ist zum einen wichtig um zu erkennen, ob es auch Inhalte in den Prüfungen gibt, die weder in Ausbildungsordnung, noch Rahmenlehrplan aufgeführt sind. Zum anderen soll bestimmt werden, ob ein Querschnitt an unterschiedlichen Themen behandelt wurde. Die inhaltlichen Aspekte werden in den Abschnitten 0 bis 6.8 in Anlehnung an die Begriffe aus der Ausbildungsordnung, des Rahmenlehrplans bzw. der in den Aufgaben enthaltenen Begrifflichkeiten aufgeführt. Darüber hinaus wird der inhaltliche Aspekt der Prüfungen durch die Interviews erfasst und ausgewertet sowie im Ausblick in Abschnitt 10.3 diskutiert.

Aufgrund der großen Anzahl an Aufgaben wurde ein Auswertungsbogen entwickelt. Dadurch konnte jede Aufgabe, unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Aspekte ausgewertet werden. Beim Erstellen des Auswertungsbogens wurde zum einen das in Kapitel 4 beschriebene Konzept von Badura & Müller zugrunde gelegt und zum anderen ein Modell von Ebbinghaus & Frank. Im Folgenden werden beide Modelle dargestellt. Die Anmerkungen in den Klammern am Modell Badura & Müller sollen dieses Modell handhabbarer für die Kontrolle der Aufgaben machen.

#### **Modell von Badura & Müller (Badura & Müller, 1997, S. 58 f.):**

1. „Praxisorientierung

Die Aufgabenstellung soll sich auf einen Sachverhalt aus der Praxis beziehen  
**(Berufliche Situation)**

2. Adressatenorientierung

Der Prüfling ist als handelndes Subjekt anzusprechen  
**(Aus Sicht des zu Bearbeitenden)**

3. Aktivitätsorientierung

Die Aufgabenstellung soll vom Prüfling eine Aktivität erfordern  
**(Planen – Durchführen – Auswerten)**

4. Entscheidungs-/Problemorientierung

Es ist eine Entscheidungssituation vorzugeben, bei der der Prüfling den entsprechenden Lösungsweg finden muss.

**(Keine Vorwegnahme des Lösungsweges/keine geschlossene Frage zur Lösung)**

---

<sup>25</sup> Vgl. Rahmenlehrplan „Speditonskaufleute“ 1996.

<sup>26</sup> Vgl. Rahmenlehrplan „Kaufmann/ Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung“ 2004.

<sup>27</sup> Vgl. Verordnung über die Berufsausbildung zum Speditonskaufmann/ zur Speditonskauffrau 1996.

<sup>28</sup> Vgl. Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung/ zur Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung 2004.

## 5. Prozessorientierung

Prüfungsaufgaben sollten mehrphasig gestaltet werden, d.h. einen zusammenhängenden Handlungsablauf darzustellen.“

**(mehrere Aufgaben beziehen sich auf eine Situation)**

Das Modell von Ebbinghaus & Frank differenziert hier unterschiedliche Stufen bezüglich des Grades der Praxisorientierung. Um eine exaktere Einordnung der Aufgaben bezüglich der Praxisorientierung durchführen zu können, wurde ergänzend das Modell von Ebbinghaus & Frank der Auswertung der Aufgaben zugrunde gelegt.

### Modell von Ebbinghaus & Frank:

<b>Praxismnähe</b>	→	<b>Handlungsorientierung</b>	→	<b>Prozessorientierung</b>
(beruflicher Kontext) berufliche		(berufliche Situation)		(mehrphasig)
		(„kurze“ berufliche Situation)		
(Stufe 1 )		(Stufe 1 bis 4)		(Stufe 1 bis 5)

### Abbildung 6-2: Prozessorientiertes Prüfen (vgl. Ebbinghaus & Frank, 2004; eigene Darstellung)

Das Modell von Ebbinghaus wurde mit den Kategorien, die im Auswertungsbogen verwendet wurden, unterlegt (beruflicher Kontext, „kurze“ berufliche Situation“, etc.). Außerdem wurden die einzelnen Stufen von Ebbinghaus mit denen aus dem Modell von Badura & Müller in Verbindung gesetzt. Dadurch ist eine eindeutige Zuordnung der Aufgaben und der enthaltenen Aspekte möglich. Darüber hinaus wurde mit Hilfe des Auswertungsbogens ermittelt, ob es sich bei einer Aufgabe um eine Mehrfachwahl-Aufgabe, eine Rechnung, eine geschlossene oder offene Frage, eine Frage aus dem Bereich der Volkswirtschaftslehre oder eine reine Wissensabfrage handelt. Des Weiteren wurde eine Spalte mit „Handlungsorientiert“ deklariert. In dieser Spalte wurden die Anforderungen der Aufgaben, d.h. die Aktivitätsorientierung (Siehe Punkt 3, Modell von Badura & Müller) festgehalten. Durch die Feststellung inwiefern eine Aufgabe eine Aktivität fordert, d.h. wie aktivitätsorientiert die Aufgabe ist, lässt sich ebenfalls ermitteln, zu welchem Anforderungsbereich<sup>29</sup> eine Aufgabe zuzuordnen ist. Ein Muster des Auswertungsbogens befindet sich im Anhang der Hausarbeit, die ausgefüllten Bögen befinden sich auf der zu dieser Hausarbeit gehörenden Daten-CD.

<sup>29</sup> Vgl. Abschnitt 3.6.

Da sich, wie oben erwähnt, nicht alle Aufgaben in das handlungs- bzw. prozessorientierte Modell „Planen – Durchführen – Auswerten“ einteilen ließen, wurde das Kategoriesystem verfeinert und erweitert. Die möglichen Eintragungen für das Feld „Handlungsorientiert“ werden mit kurzer Beschreibung und unter Berücksichtigung des Anforderungsbereiches im Folgenden als Anforderungsniveau<sup>30</sup> dargestellt.

**Anforderungsniveau 1 (Reproduktionsleistung):**

- Nennen: etwas ohne Erläuterung aufzählen
- Planen (Nennen): etwas, das zur Planung einer Sache dient, aufzählen
- Beschreiben: Merkmale, Eigenschaften, Vorgänge in Einzelheiten darstellen

**Anforderungsniveau 2 (Reorganisations- bzw. Transferleistung):**

- Planen: Etwas in Bezug auf eine vorgegebene Situation beschreiben
- Erläutern / Planen (Erläutern): zusätzliche Informationen zum Verständnis eines Sachverhaltes heranziehen
- Erklären: Bedingungen, Ursachen, Gesetzmäßigkeiten einer Erscheinung o.Ä. angeben
- Zuordnen: etwas dort hinzufügen, wo es als mit dem Betreffenden zusammengehörig angesehen wird (z.B. Klassen, Ansichten, Strukturen)
- Planen (Zuordnen): Wie zuordnen, fällt jedoch unter den Aspekt der Planung, unter Berücksichtigung einer gegebenen Situation
- Grafik / Beleg auswerten/analysieren: ein Ganzes zergliedern und die Teile auf seine Merkmale hin untersuchen
- Planen – Durchführen: Aus einer gegebenen Situation heraus etwas planen (u.a. Berechnungen, ausfüllen von Dokumenten) und dann die geplante Handlung durchführen (u.a. etwas berechnen, ausfüllen, ergänzen)
- Planen (Erklären): einen Sachverhalt aufgrund einer gegebenen Situation erläutern oder beschreiben und die Vorgehensweise begründen

**Anforderungsniveau 3 (Problemlösungsleistung):**

- Planen – Durchführen – Auswerten: Planen und Durchführen, wie oben erläutert und die Ergebnisse auswerten, beurteilen, erörtern oder bewerten.
- Begründen: etwas durch Argumente, Ursachen o.Ä. erklären, rechtfertigen
- Planen (begründen): Eine Vorgehensweise für eine Handlung erklären, rechtfertigen

---

<sup>30</sup> In Anlehnung an die Beschlüsse der KMK, 1989.

Durch die oben genannte Kategorisierung werden zwei Aspekte abgedeckt. Zum einen ist das Anforderungsniveau erkennbar, dem eine Aufgabe zuzuordnen ist und zum anderen die Aktivität bzw. Teilaktivität, die durch diese Aufgabe hervorgerufen wird. Diese nimmt im Rahmen der Hausarbeit eine besondere Rolle ein, da sie direkt mit der Forderung nach Handlungskompetenz/Handlungsfähigkeit korrespondiert. Die Verwendung der Kategorie Planen(Nennen) bedeutet, dass bei einer Aufgabe die Aktivität der Planung hervorgerufen wird, jedoch die notwendigen Kenntnisse nur genannt und nicht beschrieben werden müssen. Wenn eine Aufgabe mit „Planen“ deklariert wurde, so impliziert dies, dass eine Beschreibung der Planung verlangt wird.

### 6.3 Beispielaufgaben zu den einzelnen Kategorien

Im Folgenden werden für die sechs wichtigsten Kategorien Beispiele gegeben:

#### **Beispielaufgabe zu P(Nennen)**<sup>31</sup>

Geben sie an, welche der nachfolgenden Kosten zu den Umschlagskosten zählen!

1. Frachtkosten für die Lieferung
2. Lohnkosten bei der Einlagerung
3. Frachtkosten für die Auslieferung der Ware
4. Kosten für Folienverpackungen
5. Stromkosten für die Kühlaggregate während der Lagerung

#### **Beispielaufgabe zu Planen**<sup>32</sup>

Für den im Avisauftrag genannten Auftrag 2, eine Maschine als Exponat für die Messe nach Stavanger, benötigen Sie ein besonderes Zolldokument.

1. Geben Sie an, um welches Zolldokument es sich handelt, und wer dieses Dokument in Deutschland ausgibt
2. Beschreiben Sie die Funktion dieses Dokuments!

#### **Beispielaufgabe zu P(Beleg auswerten) und P(Begründen)**<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Abschlussprüfung Sommer 2007, Prüfung Kaufmännische Steuerung und Kontrolle, Aufgabe 7.

<sup>32</sup> Abschlussprüfung Sommer 2007, Prüfung Leistungserstellung in Spedition und Logistik, Verkehrsübergreifender Teil, Aufgabe 4.3 und 4.4.

<sup>33</sup> Abschlussprüfung Sommer 2007, Prüfung Leistungserstellung in Spedition und Logistik, Verkehrsträger Seeschifffahrt, Aufgabe 2.

Situation: Als Mitarbeiter der Modufa GmbH, Kassel erhalten Sie den in der Anlage abgebildeten Speditionsauftrag. Ihr Auftraggeber Passenger Bus GmbH beauftragt Sie mit der Abwicklung eines Flughafenbusses nach Ägypten.

41. Welche für Sie wichtige Information hat Ihr Kunde in seinem Auftrag vergessen?

2. Begründen Sie, welche Vortransportmöglichkeit Sie wählen!

### **Beispielaufgabe zu Planen – Durchführen<sup>34</sup>**

Ermitteln Sie, um wie viel Uhr die Sendung voraussichtlich beim Empfangsspeditateur eintrifft, wenn der Fahrer, der eine volle Tagesruhezeit hinter sich hat, um 21:30 Uhr die Fahrt antritt und Sie mit einer Durchschnittsgeschwindigkeit von 68 km/h für die reine Fahrzeit disponieren!

### **Beispielaufgabe zu Planen – Auswerten<sup>35</sup>**

Die Gesamtkosten je km eines unserer LKW betragen:

- im ersten Jahr bei einer Fahrleistung von 100 000 km 1,82 €/km
- im zweiten Jahr bei einer Fahrleistung von 120 000 km 1,57 €/km

Die anteiligen Fixkosten an den Gesamtkosten belaufen sich auf jeweils 150 000,- € Prüfen

Sie, auf welche Ursache die Kostensenkung je km im zweiten Jahr zurückzuführen ist!

1. Auf gleichbleibende Fixkostenanteil je km
2. Auf fallende variable Gesamtkosten je km
3. Auf konstante variable Gesamtkosten
4. Auf konstante variable Kosten je km
5. Auf fallenden Fixkostenanteil je km

### **Beispiel Aufgabe zu Planen – Durchführen - Auswerten<sup>36</sup>**

Erstellen Sie in den vorgegebenen Rechenkaros im Bearbeitungsbogen einen Ladeplan und erläutern Sie, ob die Möglichkeit besteht, alle drei Teilpartien ab Speditionslager Essen auf einen Lastzug zu verladen!

---

<sup>34</sup> Abschlussprüfung Winter 06/07, Prüfung Leistungserstellung in Spedition und Logistik, Verkehrsträgerübergreifender Teil, Aufgabe 1.4.

<sup>35</sup> Abschlussprüfung Winter 06/07, Prüfung Kaufmännische Steuerung und Kontrolle Aufgabe 1.

<sup>36</sup> Abschlussprüfung Winter 06/07, Prüfung Leistungserstellung in Spedition und Logistik, Verkehrsträger Straßenverkehr, Aufgabe 1.



## 6.4 Prüfungsarten und Aufgabenstellungen vor der Neuordnung des Berufes (bis 2004)

Im Folgenden ist die quantitative Auswertung der Prüfungsaufgaben dargestellt, um auf die Aktivitätsorientierung schließen zu können. Die ausführliche Auswertung ist auf der Daten-CD enthalten.

### 6.4.1 Abschlussprüfung Sommer 2004

Teil 1.1 Speditionsbetriebslehre

3 ungebundene Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
Nennen	4
Beschreiben	1
P (nennen)	6
Planen	2
P (erklären)	1
P (begründen)	1
P – D	3
Anzahl Rechnungen	2

Teil 1.2 Speditionsbetriebslehre

27 Mehrfachwahl-Aufgaben (mit Unteraufgaben)

Aufgabenart	Anzahl
Nennen	5
P (nennen)	9
Planen	3
P (Beleg auswerten)	3
P (Zuordnen)	3
P (Reihenfolge)	2
P – D	2
Anzahl Rechnungen	--

Teil 2 Rechnungswesen

24 Mehrfachwahl- und  
Rechenaufgaben

2 direkt zusammenhängende Aufgaben<sup>37</sup>

Aufgabenart	Anzahl
Nennen	1
P (nennen)	5
P (Zahlen auswerten)	1
P (Zuordnen)	1
P – D	13
P – A	1
P – A – D	1
Anzahl Rechnungen	12

Teil 3 Wirtschafts- und Sozialkunde

32 Mehrfachwahl- und  
Rechenaufgaben

Aufgabenart	Anzahl
Nennen	14
P (nennen)	13
P	1
Grafik auswerten	2
P – D	1
P – A	1
Anzahl Rechnungen	1

<sup>37</sup> Bei diesen Aufgaben wurde das Handlungskompetenzschema: Planen – Durchführen - Auswerten auf mehrere Aufgaben aufgeteilt, d.h. die erste(n) Aufgaben beinhalten die Aktivitäten Planen und Durchführen während die dazugehörige letzte Aufgabe den Aspekt der Auswertung anspricht.

### 6.4.2 Abschlussprüfung Winter 2004/2005

#### Teil 1.1 Speditionsbetriebslehre

3 ungebundene Aufgaben  
(mit Unteraufgaben)

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	8
Planen	3
P – D	1
P – D	2
Anzahl Rechnungen	4

#### Teil 1.2 Speditionsbetriebslehre

30 Mehrfachwahl- und  
Rechenaufgaben

Aufgabenart	Anzahl
Nennen	2
P (nennen)	13
Planen	7
P (auswählen)	1
P (Reihenfolge)	2
P – D	3
P – A	1
P – D – A	1
Anzahl Rechnungen	2

#### Teil 2 Rechnungswesen

24 Mehrfachwahl- und  
Rechenaufgaben  
3 direkt zusammenhängende Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
Nennen	1
P (nennen)	6
P (Reihenfolge)	1
P (Zuordnen)	2
P – D	7
P – A – D	4
Anzahl Rechnungen	11

#### Teil 3 Wirtschafts- und Sozialkunde

32 Mehrfachwahl- und  
Rechenaufgaben

Aufgabenart	Anzahl
Nennen	12
P (nennen)	9
P	--
P (Zuordnen)	2
P (Reihenfolge)	1
Grafik auswerten	1
P – D	6
P – A	1
Anzahl Rechnungen	--

### 6.4.3 Abschlussprüfungen Winter 2005/2006

#### Teil 1.1 Speditionsbetriebslehre

3 ungebundene Aufgaben  
(mit Unteraufgaben)

#### Teil 1.2 Speditionsbetriebslehre

29 Mehrfachwahl-Aufgaben  
2 direkt zusammenhängende Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	2
Planen	2
P (erläutern)	4
P (erklären)	1
P – D	2
P – A	1
P – D – A	1
Anzahl Rechnungen	3

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	11
Planen	5
P (Beleg auswerten)	5
P (Zuordnen)	1
P (Reihenfolge)	1
P – D	2
P – A	2
P – D – A	1
Anzahl Rechnungen	3

## Teil 2 Rechnungswesen

24 Mehrfachwahl- und  
Rechenaufgaben

2 direkt zusammenhängende Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
Nennen	3
P (nennen)	4
Planen	1
P (Grafik auswerten)	1
P (Zuordnen)	1
P (Reihenfolge)	1
P – D	8
P – A	3
P – D – A	1
Anzahl Rechnungen	9

## Teil 3 Wirtschafts- und Sozialkunde

32 Mehrfachwahl- und  
Rechenaufgaben

Aufgabenart	Anzahl
Nennen	10
P (nennen)	8
Zuordnen	2
Beleg auswerten	4
Grafik auswerten	3
P – D	3

## 6.5 Auswertung der Merkmale der Prüfungen vor der Neuordnung

Grundlegend ist bei den alten Prüfungen zu erwähnen, dass die Aufgaben nur im Teil 1.1 schriftlich zu beantworten sind. Die Aufgaben aus den anderen Prüfungsbereichen sind gekennzeichnet durch Mehrfachwahl-Aufgaben, sowie Rechenaufgaben.

### 6.5.1 Teil 1.1 Speditionsbetriebslehre

**Aktivitäts- /Anforderungsniveauanalyse:** Die Aufgaben im ungebundenen Teil sind auf umfangreichere Situationen aufgebaut. Bei diesen Aufgaben kommt neben der Aktivität der Planung die Aktivität der Durchführung zum Tragen. Die Aktivität der Auswertung wird fast überhaupt nicht angesprochen. Unter Beachtung des Kompetenzansatzes, wird in vielen Fällen lediglich die Fachkompetenz festgestellt und diese oft nur auf dem Niveau einer Wissensabfrage, d.h. einer Aufgabe vom Typ Planen(Nennen). Die Methodenkompetenz wird

bei „Planen – Durchführen“ Aufgaben, Planen(Erläutern) und Planen (Begründen) Aufgaben festgestellt. Jedoch machen diese Aufgaben weniger als ¼ der gesamten Aufgaben aus. Entsprechend der Aktivitäten ist das Anforderungsniveau bei diesen Aufgaben sehr gering und geht selten über das Niveau 2 hinaus.

**Inhalte:** Beim diesem Teil, bei dem die Aufgaben schriftlich zu beantworten sind, hat der Verkehrsträger Straßenverkehr einen Anteil von 75% bis 80% an den Inhalten. Eine Gleichverteilung der anderen Verkehrsträger ist nicht erkennbar. So wurde in der Klausur von 2004 der Verkehrsträger Seeschiff behandelt und in der Klausur 04/05 mit einem geringen Anteil Seeverkehr und Schienenverkehr, allerdings nur in allgemeiner Form, ohne Bezug auf eine konkrete Situation. In der Prüfung 05/06 wurde neben dem Verkehrsträger Straßenverkehr mit einem geringen Anteil der Verkehrsträger Luftverkehr behandelt. Wichtige Inhalte bezüglich des Verkehrsträgers Straßenverkehr waren die Beschreibung des organisatorischen Ablaufs, die rechtlichen Grundlagen für die Transportdurchführung, die Wahl des kostengünstigsten Transportanbieters, die Wahl des passenden Transportmittels, die Laderaumplanung, die Routenplanung, die die Fahrzeitermittlung gem. den EU-Sozialvorschriften, die betriebssichere Verladung sowie die Haftung. Darüber hinaus wurden exportspezifische Aspekte in Bezug auf den Verkehrsträger Straßenverkehr geprüft, wie die Genehmigungen im internationalen Straßentransport, die Haftung sowie Zollvorschriften beim grenzüberschreitenden Transport und der Ablauf der Zollverfahren.

Im Bereich der Seeschifffahrt wurden allgemeine Fragen zu Geographie, zur großen Haverei, sowie zur Haftung und Kostenverteilung gestellt. Die Aufgaben waren zwar an eine kurze berufliche Situation eingebunden, allerdings wäre es ebenfalls möglich gewesen, die Aufgaben ohne die Situation zu stellen. Bei den Aufgaben zum Verkehrsträger Luftverkehr war eine Frachtberechnung durchzuführen, die Vorteile des Luftverkehrs zu nennen, ein Incoterm zu erläutern, sowie die Ankunftszeit, unter Berücksichtigung der verschiedenen Zeitzonen zu ermitteln.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass in keiner Prüfung Importaufgaben gestellt wurden. Darüber hinaus hatten die Verkehrsträger Luftverkehr und Seeschifffahrt, wie oben erwähnt, nur einen geringen Anteil an der Prüfung und waren auf einem niedrigen Anforderungsniveau

zu bearbeiten. Des Weiteren wurde nur in einer Prüfung eine Aufgabe zu den Incoterms<sup>38</sup> gestellt.

### 6.5.2 Teil 1.2 Speditionsbetriebslehre

**Aktivitäts- /Anforderungsniveauanalyse:** Die Aufgaben im zweiten Teil bestehen ausschließlich aus Mehrfachwahl-Aufgaben. Die Aufgaben sind überwiegend zusammenhangslos. In den Aufgaben wird lediglich eine kurze berufliche Situation vorangestellt bzw. sind sie in den beruflichen Kontext eingebunden. So umfassen diese Aufgaben in der Regel lediglich die Komponente des Planens, selten die Komponente der Durchführung und fast überhaupt keine Aktivitätsorientierung bezüglich der Komponente der Auswertung auf. Bezüglich des kompetenzanalytischen Ansatzes lässt sich feststellen, dass hier der Schwerpunkt der Aufgaben auf die Feststellung von Fachkompetenz, oft nur in der Form einer Wissensabfrage, gelegt wurde. Bei der Mehrheit der Aufgaben dominiert das Anforderungsniveau 1. Diese Aufgaben machen ca. 4/5 der gesamten Prüfungen aus.

**Inhalte:** Bei diesem Prüfungsteil sind alle Aufgaben als Mehrfachwahl-Aufgaben konzipiert. Der Schwerpunkt liegt, wie beim Teil 1 auf dem Verkehrsträger Straßenverkehr. In den Prüfungen wurden darüber hinaus Aufgaben zu den Verkehrsträgern Luft- und Seefracht gestellt, jedoch waren beide Verkehrsträger nicht gemeinsam in einer Prüfung enthalten. Das heißt, es wurden entweder Kenntnisse zum Luftverkehr oder zur Seeschifffahrt geprüft, wobei der Anteil der Aufgaben an der Gesamtprüfung maximal 1/6 beträgt. Lediglich zwischen 6 % und 12 % der Aufgaben waren zum Thema Lagerhaltung. Wichtige Inhalte bezüglich des Verkehrsträgers Straßenverkehr waren die nationalen und internationalen Genehmigungen, die LKW Laderaumplanung, rechtliche Grundlagen im internationalen Transport, Gefahrguttransporte, Routenplanung, Tourenplanung sowie die Preiskalkulation und Haftung nach HGB bzw. ADSp.<sup>39</sup>

Darüber hinaus gab es Aufgaben zum Thema Zollversandverfahren. Einen wichtigen Punkt bildete der Speditionssammelgutverkehr. Themen dazu waren die Rechtsbeziehungen im Sammelgutverkehr, die unterschiedlichen Verträge, die Vertragsparteien und die Schnittstellen gemäß den ADSp. Zum Verkehrsträger Seeschifffahrt wurden Aufgaben zu gebräuchlichen Abkürzungen, das Akkreditiv-Verfahren, Incoterms, Routenplanung, Haftung,

---

<sup>38</sup> International Commercial Terms = internationale Zahlungs- und Lieferbedingungen.

<sup>39</sup> Allgemeine deutsche Spediteursbedingungen.

und B/L-Arten<sup>40</sup> gestellt. Zum Verkehrsträger Luftverkehr gab es Aufgaben bezüglich der Vorteile des Luftverkehrs, der Funktionen des AWB<sup>41</sup>, sowie zum Auswerten eines vorgefertigten AWB. Zum Bereich Lager gab es in den Prüfungen Aufgaben zu Lagerdokumenten, zur Lagerkostenauswertung, Haftung, sowie bezüglich der Logistikdienste.

Zusammengefasst kommt man bei diesem Prüfungsteil zum gleichen Ergebnis, wie bei Prüfungsteil 1.1 Das heißt, dass die Aufgaben zum Verkehrsträger Straßenverkehr dominieren und dass es keine Aufgaben zum Import von Sendungen und den damit einhergehenden Zollvorschriften und Berechnungen gibt.

Überschneidungen der Themen im Teil 1.1 und Teil 1.2 beruhen darauf, dass alle drei Prüfungen zur Auswertung zusammengefasst wurden. In der Regel gab es keine Prüfung in der die Aufgaben sowohl im Teil 1.1, als auch im Teil 1.2 vorgekommen sind.

### 6.5.3 Teil 2 Rechnungswesen

**Aktivitäts- /Anforderungsniveauanalyse:** Im Teil Rechnungswesen sind die Aufgaben überwiegend als Mehrfachwahl-Aufgaben konzipiert. Darüber hinaus sind einige Rechenaufgaben durchzuführen. Die Prüfungen enthalten überwiegend Aufgaben aus dem Anforderungsniveau 1. Das Anforderungsniveau 3 ist bei sehr wenigen Aufgaben zu erkennen. Die Aufgaben mit den Anforderungsbereichen 1 und 2 haben einen Anteil von über 90 % an den gesamten Aufgaben. Unter Berücksichtigung der kompetenzanalytischen Aspekte ist festzustellen, dass die Fachkompetenz ebenfalls in Ihrer schwächsten Form, d.h. durch Wissensabfragen, das Aufgabenbild dominiert. In der Regel ist lediglich bei den Rechenaufgaben, sowie bei Reihenfolge und Zuordnungsaufgaben die Überprüfung der Methodenkompetenz festzustellen. Dies liegt daran, dass die Aufgaben lediglich aus kurzen beruflichen Situationen bestehen und es kaum mehrphasige, prozessorientierte Aufgaben gibt.

**Inhalte:** Die Inhalte des Prüfungsteils Rechnungswesen entsprechen dem Lerngebiet der Kosten- und Leistungsrechnung. Hauptbestandteil aller Prüfungen waren Aufgaben zu den Themen Kostenbegriffe, Kostenarten (auswählen), Kostenstellenrechnung, Fahrzeugkostenkalkulation, Staplerkostenkalkulation, Lagerkalkulation sowie die Break-

---

<sup>40</sup> Bill of Lading = Frachtpapier in der Seeschifffahrt.

<sup>41</sup> Air Way Bill = Frachtpapier im Luftverkehr.

Even-Analyse. Darüber hinaus gab es in den verschiedenen Prüfungen Aufgaben zur Preiskalkulation, sendungsbezogenen Kostenkalkulation, dem Selbstkosten-Rechenschema, kalkulatorischen Zinsen und Abschreibungen, der Umschlagshäufigkeit von Gütern auf dem Lager, der betriebswirtschaftlichen Auswertung von Daten (ohne konkrete Kennzahlen zu ermitteln), der Bestimmung der Arbeitsleistung von Mitarbeitern, sowie Aufgaben zu bzw. mit dem Betriebsabrechnungsbogen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Aufgaben sich durchweg auf das interne Rechnungswesen in Form der Kosten-Leistungsrechnung beziehen. Die zweite Funktion des Rechnungswesens besteht darin, Außenstehende (Bank, Finanzamt, etc.) über das Unternehmen zu informieren (Bilanz, Gewinn- und Verlustrechnung). In den Rahmenlehrplänen fällt dies unter den Bereich der Buchführung (Lerngebiet 8). Dieser Bereich wurde bei der Konzeption der Prüfung jedoch völlig unterschlagen. So fehlen Aufgaben zu Buchungsvorgängen, Umsatzsteuer, Vorsteuer, Gewinn- und Verlustrechnung, zur Bilanz sowie zur Auswertung des Jahresabschlusses. Darüber hinaus ist auch in diesem Prüfungsteil eine klare Ausrichtung der Aufgaben auf den Verkehrsträger Straßenverkehr erkennbar. Es gibt keine Aufgaben zur Kalkulation aus den Bereichen Luftverkehr und Seeschifffahrt. Außerdem ist klar zu erkennen, dass sich die Aufgaben überwiegend auf allgemeine Definitionen beziehen.

#### 6.5.4 Teil 3 Wirtschafts- und Sozialkunde

**Aktivitäts- /Anforderungsniveauanalyse:** Im dieser Prüfung wurde zu Beginn ein Musterunternehmen vorgestellt, auf das sich einige der Aufgaben beziehen. Grundsätzlich ist dieses Vorgehen in Bezug auf die Handlungsorientierung positiv einzuschätzen, da die Prüfungsersteller in die Lage versetzt werden, Aufgaben zu konstruieren, die sich auf das Unternehmen beziehen und diese dann umfassender ausgestalten können. Negativ ist allerdings, dass das Unternehmen zu einer fremden Branche gehört (Elektrogroßhandel). Dadurch wird die Konstruktion einer Aufgabe, die eine vollständige berufliche Situation darstellt, erschwert. In größerem Ausmaß als beim Teil Rechnungswesen, handelt es sich bei den Aufgaben in der Mehrzahl um Mehrfachwahl-Aufgaben. Dadurch wird in diesem Prüfungsteil überwiegend der Aspekt der Planung angesprochen, d.h. die Aufgaben weisen nur eine geringe Aktivitätsorientierung auf. Darüber hinaus sind die Aufgaben vielfach gekennzeichnet durch einfache Wissensabfragen, d.h. durch „Nennen“-Aufgaben, bei denen keine Aktivität im Sinne des handlungsorientierten Ansatzes gefordert ist. Unter

kompetenzanalytischer Betrachtung ist es mit den Aufgaben maximal möglich, die Fachkompetenz festzustellen. Die Methodenkompetenz wird in weniger als 5 % der Aufgaben angesprochen. Damit einhergehend ist festzustellen, dass die Aktivität der Auswertung und das Anforderungsniveau 3 durch die Aufgaben (fast) nicht angesprochen werden.

**Inhalte:** Zu den Hauptinhalten in allen Prüfungen gehören die Rechtsformen der Unternehmung inkl. Geschäftsführung, Vertretung und Prokura, Unternehmensführung / Führungsstilen, Vertragsarten, Kaufvertrag, Zustandekommen eines Vertrages, Mängel bei Warenlieferung, Gewährleistungsfrist, wirtschaftliche Zusammenschlüsse, Kartelle, Kündigungsschutz, -fristen, Versicherungszweige und gesetzliche und freiwillige Sozialleistungen. Weitere Hauptinhalte waren Tarifvertrag, Tarifverhandlungen, gesetzliche Mitbestimmung und Betriebsrat. Außerdem gab es in den verschiedenen Prüfungen Aufgaben zu Finanzierung, Kreditarten, Leasing, Kreditsicherheiten, Prüfen der Gehaltsabrechnung, Berechnung des Krankenversicherungsbetrags, Einkommenssteuererklärung, MitarbeiterEinstellung, Personalbeurteilung sowie Zahlungsmethoden. Aus dem Bereich der Volkswirtschaft gab es in allen Prüfungen Aufgaben zu Marktformen, Marktpreis, Marktkennzeichen, Angebot und Nachfrage, Konjunkturförderung, Konjunkturpolitik, der Wirtschaftsordnung der BRD und staatlichen Transferzahlungen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in diesem Prüfungsteil eine große Anzahl an unterschiedlichen Inhalten behandelt wird. Diese sind, wie oben erwähnt, jedoch häufig nur auf einem geringen Anforderungsniveau. So werden keine Rechnungen bezüglich möglicher Finanzierungsalternativen durchgeführt. Genauso ist eine Unterscheidung der Rechtsformen zum Beispiel nach der Haftung nicht gefragt.<sup>42</sup>

### **Prüfungsarten und Aufgabenstellungen nach der Neuordnung des Berufes (ab 2005)**

Im Folgenden ist die quantitative Auswertung der Prüfungsaufgaben dargestellt, um auf die Aktivitätsorientierung schließen zu können. Die ausführliche Auswertung ist auf der Daten-CD enthalten.

---

<sup>42</sup> Siehe auch Abschnitt 6.6.4.



### 6.5.5 Abschlussprüfung Winter 2005/2006

#### Teil 1.1 Speditionsbetriebslehre

3 ungebundene Aufgaben  
bzw. Themen (mit Unteraufgaben)

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	12
P (erklären)	1
P (erläutern)	10
P – D	4
P – A	1
P – D – A	5
Anzahl Rechnungen	7

#### Teil 1.2 Verkehrsträger Straßenverkehr

9 Situationsbezogene Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
Nennen	1
P (nennen)	2
Planen	2
P – A	1
P – D – A	3
Anzahl Rechnungen	3

#### Teil 1.2 Verkehrsträger Schienenverkehr

14 Situationsbezogene Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
Nennen	3
P (nennen)	4
P (erläutern)	3
P – D	3
P – A	1
Anzahl Rechnungen	3

#### Teil 1.2 Verkehrsträger Luftverkehr

7 Situationsbezogene Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	2
P (erläutern/ Dokument)	1
P – D	3
P – A	1
Anzahl Rechnungen	2

#### Teil 1.2 Verkehrsträger Binnenschifffahrt

12 Situationsbezogene Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	2
P – D	8
P – A	1
P – D – A	1
Anzahl Rechnungen	9

#### Teil 1.2 Verkehrsträger Seeschifffahrt

11 Situationsbezogene Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	4
Abkürzungen erklären	4
P (erklären)	1
P – D	2
Anzahl Rechnungen	1

#### Teil 2 Kfm. Steuerung und Kontrolle<sup>43</sup>

11 Mehrfachwahl und  
ungebundene Aufgaben  
(Zuordnungs- und Rechenaufgaben)

Aufgabenart	Anzahl
-------------	--------

#### Teil 3 Wirtschafts- und Sozialkunde

12 Mehrfachwahl und  
Rechenaufgaben

Aufgabenart	Anzahl
-------------	--------

<sup>43</sup> Kaufmännische Steuerung und Kontrolle

P (Zuordnen)	2
P – D	8
P – A – D	1
Anzahl Rechnungen	9 / 28

Nennen	1
P (nennen)	8
P (Zuordnen)	3
Zuordnen	3
Grafik auswerten	1
P – D	4
Anzahl Rechnungen	4

### 6.5.6 Abschlussprüfung Winter 2006/2007

#### Teil 1.1 Speditionsbetriebslehre

3 ungebundene Aufgaben  
(mit Unteraufgaben)

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	8
P (erläutern)	6
P (erklären)	1
P (begründen)/P – A	2
P – D	3
P – D – A	2
Anzahl Rechnungen	5

#### Teil 1.2 Verkehrsträger Straßenverkehr

6 Situationsbezogene Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
Planen	3
P – D	3
P – A	1
P – D – A	1
Anzahl Rechnungen	2

#### Teil 1.2 Verkehrsträger Schienenverkehr

9 Situationsbezogene Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
Planen	3
P (begründen)	1
P – D	2
P – A	2
P – D – A	1
Anzahl Rechnungen	--

#### Teil 1.2 Verkehrsträger Luftverkehr

6 Situationsbezogene Aufgaben

(mit Unteraufgaben)

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	3
P (erläutern)	5
P – D	1
P – A	2
P – D – A	1
Anzahl Rechnungen	1

#### Teil 1.2 Verkehrsträger Binnenschifffahrt

6 Situationsbezogene Aufgaben  
(mit Unteraufgaben)

Aufgabenart	Anzahl
Erklären	2
Planen	2
P (erläutern)	3
P – D	3
P – D – A	2
Anzahl Rechnungen	5

#### Teil 1.2 Verkehrsträger Seeschifffahrt

2 Situationsbezogenen Aufgaben  
(mit Unteraufgaben)

Aufgabenart	Anzahl
Planen	2
P (erläutern)	4
P (begründen)	2
P – D	1
Anzahl Rechnungen	--

Teil 2 Kfm. Steuerung und Kontrolle

31 Mehrfachwahl- und

Rechenaufgaben

2 direkt zusammenhängende Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
P	6
P (Zuordnen)	1
P (Zahlen auswerten)	1
P – D	15
P – A	2
P – D – A	6
Anzahl Rechnungen	18

Teil 3 Wirtschafts- und Sozialkunde

32 Mehrfachwahl- und

Rechenaufgaben

Aufgabenart	Anzahl
Nennen	6
P (nennen)	6
P	7
P (erklären)	1
Reihenfolge	1
Erläutern	4
Grafik auswerten	3
P – D	3
P – A	1
Anzahl Rechnungen	2

6.5.7 Abschlussprüfung Sommer 2007

Teil 1.1 Speditionsbetriebslehre

6 Situationsbezogene Aufgaben

(mit Unteraufgaben)

Aufgabenart	Anzahl
Erklären	1
P (nennen)	6
Planen	7
P (erläutern)	2
P (erklären)	2
P (begründen)	8
Beleg auswerten	1
P – D	4
P – A	1
P – D – A	4
Anzahl Rechnungen	2

Teil 1.2 Verkehrsträger Straßenverkehr

9 Situationsbezogene Aufgaben

(mit Unteraufgaben)

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	1
Planen	4
P (erläutern)	1
P (erklären)	1
P (begründen)	1
P – D	7
P – A	2
P – D – A	1
Anzahl Rechnungen	5

Teil 1.2 Verkehrsträger Schienenverkehr

6 Situationsbezogene Aufgaben

(teilweise mit Unteraufgaben)

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	1
Planen	3
P (erläutern)	2
P – D	1
P – D – A	2
Anzahl Rechnungen	3

Teil 1.2 Verkehrsträger Luftverkehr

8 Situationsbezogene Aufgaben

(mit Unteraufgaben)

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	3
Planen	3
P (erläutern)	3
P – D	1
P – D – A	1
Anzahl Rechnungen	3

Teil 1.2 Verkehrsträger Binnenschifffahrt

7 Situationsbezogene Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	4
P (erläutern)	1
P – D	5
P – D – A	2
<i>Anzahl Rechnungen</i>	<i>7</i>

Teil 1.2 Verkehrsträger Seeschifffahrt

9 Situationsbezogene Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	2
Planen	3
P (erläutern)	2
P (erklären)	3
P (begründen)	1
P – D – A	1
<i>Anzahl Rechnungen</i>	<i>1</i>

Teil 2 Kfm. Steuerung und Kontrolle

30 Mehrfachwahl- und  
Rechenaufgaben

2 direkt zusammenhängende Aufgaben

Aufgabenart	Anzahl
P (nennen)	4
P	7
P – D	13
P – A	2
P – A – D	2
<i>Anzahl Rechnungen</i>	<i>15</i>

Teil 3 Wirtschafts- und Sozialkunde

31 Mehrfachwahl- und  
Rechenaufgaben

Aufgabenart	Anzahl
Nennen	14
Reihenfolge	1
P (nennen)	2
P	8
P (Zuordnen)	1
P (Reihenfolge)	1
P – D	3
P – A	1
<i>Anzahl Rechnungen</i>	<i>1</i>

## 6.6 Auswertung der Merkmale der Prüfungen nach der Neuordnung

Grundlegend ist bei den neuen Prüfungen festzustellen, dass es eine Unternehmensbeschreibung einer Spedition im Vorwege gibt, in der die Niederlassungen, das Leistungsangebot, die rechtliche Struktur, sowie Beteiligungen angegeben werden. Bei der Konstruktion der Aufgaben wird in der Regel ein Bezug zu dieser Beschreibung hergestellt. Darüber hinaus sollen sich die Auszubildenden in die Lage eines Sachbearbeiters versetzen, der die Aufgaben ausführen muss. Die Unternehmensbeschreibung wird in allen Prüfungsteilen den Aufgaben vorangestellt. Die Aufgaben in den Teilen 1.1 und 1.2 sind durchweg schriftlich zu beantworten. Die Teile 2 und 3 bestehen aus Mehrfachwahl-Aufgaben und Rechenaufgaben.

### 6.6.1 Teil 1.1 Verkehrsträgerübergreifender Teil

**Aktivitäts- /Anforderungsniveauanalyse:** Bei den Aufgaben in den neuen Prüfungen ist zu erkennen, dass sie grundlegend handlungsorientierter sind, als die alten Prüfungen. Durch die Aufgaben und die verschiedenen Unteraufgaben wird in der Regel der Aspekt der Planung und der Durchführung angesprochen. Der Aspekt der Auswertung wird bei der Konstruktion der Aufgaben nur wenig stärker beachtet, als bei den alten Prüfungen. Einhergehend mit der stärkeren Aktivitätsorientierung, wird das Anforderungsniveau 2 stärker angesprochen als bei den alten Prüfungen. Das Anforderungsniveau 3 ist jedoch immer noch bei weniger als 10% der Aufgaben festzustellen. Aufgaben mit Anforderungsbereich 3 sollten stärker in den Vordergrund gerückt werden, vor allem vor dem Hintergrund, dass das Ziel der Handlungsorientierung im neuen Rahmenlehrplan und in der neuen Ausbildungsordnung festgeschrieben ist und ihre Überprüfung nur durch Aufgaben bestehend aus allen drei Komponenten (Planen, Durchführen, Auswerten) gewährleistet werden kann. Aufgrund der erhöhten Aktivitätsorientierung wird neben der Fachkompetenz auch die Methodenkompetenz stärker angesprochen, als bei den alten Prüfungen.

**Inhalte:** Die erste neue Prüfung wies noch einen starken Bezug zum nationalen Straßenverkehr auf. Bei den aktuelleren Prüfungen war ein Querschnitt aus allen Bereichen erkennbar. Wichtige Inhalte bezüglich des Verkehrsträgers Straßenverkehr sind, ähnlich wie bei den alten Prüfungen, die Beschreibung des organisatorischen Ablaufs, die rechtlichen Grundlagen für die Transportdurchführung, die Wahl des passenden Transportmittels, die Laderaumplanung, die Routenplanung, die Fahrzeitermittlung gem. den EU-Sozialvorschriften, die betriebssichere Verladung, die Haftung gem. ADSp bzw. HGB und die Berechnung von Haftungsansprüchen. Weitere Bestandteile sind die Anwendung der ADSp, die Erstellung bzw. Auswertung von Dokumenten (Lieferscheine, Bordero, Frachtbrief), die Erstellung von Frachtrechnungen, die Umsatzermittlung sowie die Kostenermittlung. Export- und importspezifische Aspekte wurden anhand der Verkehrsträger Luftverkehr und Seeschifffahrt geprüft.

Zum Ex- und Import gehören die Themengebiete Dokumentenfunktionen, auswerten bzw. kontrollieren und ausfüllen von Dokumenten (für Luft bzw. Seeverkehr), Incoterms, Lademittleignung, Zollabwicklung, Zollverfahren und Zollwertberechnung. Im Bereich der Logistik sind die Themen Lagerlogistik, Lagerarten, Lagersysteme, Lagermittel, Lagerüberwachung, Umschlagskosten, ABC-Analyse, sowie Erläutern von Logistikkarten in

den Prüfungen behandelt worden. Prüfungsinhalte bezüglich des Themas Marketing waren die Auswertung von Werbemöglichkeiten, die Auswertung und Beurteilung von Werbeanzeigen, Marktanalyse anhand eines Zeitungsartikels und daraus abgeleitete Leistungsanforderungen sowie die Pflege von Geschäftsbeziehungen, die Planung eines Messeauftritts und die damit verbundene Außendarstellung des Unternehmens.

Bei der ersten Prüfung machte der Verkehrsträger Straßenverkehr noch rund 60 % der Gesamtprüfung aus. Bei den neueren Prüfungen war diese Dominanz jedoch nicht mehr erkennbar. So sind in den neuesten Prüfungen der Verkehrsträger Straßenverkehr mit 40 % bis 50 %, die Ex- und Importaufgaben jeweils mit zwischen 15 % und 20 % anhand der Verkehrsträger Luftverkehr oder Seeschifffahrt, Marketing mit rund 10 % sowie Logistik mit 10 % bis 15 %<sup>44</sup> alle Bereiche vertreten.

### 6.6.2 Teil 1.2 Verkehrsträgerspezifischer Teil

Den Aufgaben im verkehrsträgerspezifischen Teil wird in der Regel eine umfangreichere Situation vorangestellt, auf welche sich die Aufgaben beziehen. Alle Aufgaben sind schriftlich zu beantworten.

#### 6.6.2.1 Verkehrsträger Straßenverkehr

**Aktivitäts- /Anforderungsniveauanalyse:** Die Aktivitäten Planen – Durchführen – Auswerten werden angesprochen, wobei Planen und Planen-Durchführen wieder den größten Stellenwert einnehmen. Bei den Aufgaben ist festzustellen, dass ein großer Teil der Aufgaben das Anforderungsniveau 2 ansprechen und einige das Anforderungsniveau 1. Das Anforderungsniveau 3 wird bei 15 % bis 25 % der Aufgaben festgestellt. Da bei allen Prüfungen Originalbelege auszuwerten bzw. auszufüllen sind, wird bei diesen Aufgaben sowohl die Fach- als auch die Methodenkompetenz in hohem Maße abgeprüft.

**Inhalte:** In dieser Prüfung war das Hauptmerkmal der grenzüberschreitende Transport. Zu den Themen gehörten die Laderaumplanung, Fahrzeugwahl, Routenplanung, Tourenplanung, Genehmigungen und rechtliche Grundlagen für internationale Transporte, Preis- und Kostenkalkulation, Abrechnungserstellung, die Incoterms, die Haftung und

---

<sup>44</sup> Vgl. Abschnitt 6.7.

Schadensbearbeitung. Zu den zollrechtlichen Themen gehörten das Carnet TIR, sowie das Carnet ATA Verfahren. Positiv waren unter anderem, dass in einer Prüfung aus verschiedenen Transportunternehmen der günstigste auszuwählen war und in einer anderen Prüfung der kombinierte Transport mit einer Fähre behandelt wurde. Durch diese Aufgaben kommen zum einen die Aufgabe der Transportorganisation durch den Spediteur und zum anderen die Vernetztheit von Verkehrsträgern zum Ausdruck.

#### 6.6.2.2 Verkehrsträger Schienenverkehr

**Aktivitäts- / Anforderungsniveauanalyse:** Beim Verkehrsträger Schienenverkehr ist ein hoher Anteil von Planungsaufgaben erkennbar. Im Vergleich zu den anderen Verkehrsträgern gibt es wenige Aufgaben zu den Aktivitäten Durchführung und Auswertung. Die Anforderungsniveaus 1 und 2 werden stark angesprochen, während das Anforderungsniveau 3 fast nicht wiederzufinden ist. Das heißt, dass das gesamte Abstraktionsniveau bei diesem Verkehrsträger im Vergleich zu den anderen am niedrigsten. Damit einhergehend wird stärker die Fachkompetenz, als die Methodenkompetenz angesprochen.

**Inhalte:** Hauptschwerpunkte waren die Rechtsgrundlagen, die Frachtvertragsgrundlagen, die Frachtdokumente, Vertragsbelege, Daten zur Buchung eines Waggons, das Auswerten/Kontrollieren bzw. ausfüllen von Buchungsbelegen, Transportplanung, Lademittelplanung, die Berechnung von Gewicht, Fracht, sowie Bruttoentgelten, die Haftung und Rechtsansprüche. Darüber hinaus war Thema einer Prüfung der Vergleich zwischen dem LKW und der Bahn sowie die Beschreibung des Kombiverkehrs. Diese Prüfung zielt meines Erachtens stark auf die Grundlagen des Bahnverkehrs ab, während die in der Praxis häufig auftretende Kombination von anderen Verkehrsträgern und Bahn nicht geprüft wurde. So waren die zu behandelnden Situationen weniger umfangreich als bei den anderen Verkehrsträgern. Darüber hinaus ist an den Prüfungen auffällig, dass bestimmte Arten von Bahnverkehren (Einzelwagen- bzw. Ganzzugverkehre) nicht behandelt wurden.

#### 6.6.2.3 Verkehrsträger Luftverkehr

**Aktivitäts- /Anforderungsniveauanalyse:** Beim Verkehrsträger Luftverkehr nehmen ebenfalls die Planungsaufgaben den höchsten Stellenwert ein. Bei diesem Verkehrsträger wird dass Anforderungsniveaus 2 stärker angesprochen als das Anforderungsniveau 1. Der Anteil von Anforderungsniveau 3 liegt jedoch unter 10 %. Bei diesem Verkehrsträger werden

allerdings aufgrund der umfassenderen Planungsaufgaben, als beim Verkehrsträger Schienenverkehr die Fach- und Methodenkompetenz gleichermaßen angesprochen.

**Inhalte:** Bei diesem Verkehrsträger wurden die Themen Rechtsgrundlagen, Versicherung, Haftung, Rechtsbeziehungen, Rechtsposition des Spediteurs, Lademittelwahl, auswerten/kontrollieren bzw. ergänzen des AWB<sup>45</sup> bzw. des Cargo Manifest, Möglichkeiten der Sendungsverfolgung, Incoterms, Luftfrachtabrechnungen, Kosten-Erlöskalkulation behandelt. Es ist bei diesem Prüfungsteil festzustellen, dass ein Querschnitt aus allen Aufgaben gebildet wurde. Nachteilig ist zu sehen, dass die Incoterms nicht Bestandteil in allen Prüfungen waren.

#### 6.6.2.4 Verkehrsträger Binnenschiff

**Aktivitäts- /Anforderungsniveauanalyse:** Die Aufgaben des Verkehrsträgers Binnenschiffahrt sind relativ umfangreich und beinhalten mehr Rechnungen im Vergleich zu den anderen Verkehrsträgern. Wie beim Verkehrsträger Straßenverkehr ist bei diesem Verkehrsträger ein hoher Anteil des Anforderungsniveaus 2 erkennbar, sowie ein Anteil von 20 % bis 30 % des Anforderungsbereiches 3. Dies liegt daran, dass der Aspekt der Auswertung von Ergebnissen stärker angesprochen wird, als bei den anderen Verkehrsträgern. Unter Berücksichtigung des kompetenzanalytischen Ansatzes, haben die Methoden- und die Fachkompetenz einen gleich hohen Anteil.

**Inhalte:** Zu den Themen in diesem Prüfungsbereich gehören die Routenplanung, Erläuterung der Dokumente, Kostenkalkulation, Kostenkorrektur, Frachtermittlung, Kostenarten, erstellen bzw. auswerten der Gewinn- und Verlustrechnung, Nachkalkulation, Haftung, verschiedene Einsatzarten (Koppelverband, Schubverband, Einzelschiff), Partikulier bzw. Reeder. Die Auswertungsaufgaben beziehen sich zum Beispiel auf die Wahl der geeigneten Schiffskombination für einen Transport sowie in einer Prüfung zur Wahl zwischen dem Binnenschiff und dem Verkehrsträger Straßenverkehr. Die Aktivitäten bezüglich des anderen Verkehrsträgers sind zwar gering, d.h. diese Aufgaben sind weniger komplex als die Aufgaben, die direkt zum dem Verkehrsträger Binnenschiff gehören, jedoch spiegelt sich dadurch eine der Hauptaufgaben eines Spediteurs, nämlich den optimalen Verkehrsträger bzw. das optimale Verkehrsmittel auszuwählen, wieder.

---

<sup>45</sup> Air Way Bill.



### 6.6.2.5 Verkehrsträger Seeschiff

**Aktivitäts- /Anforderungsniveauanalyse:** Die Aufgaben weisen einen hohen Anteil der Anforderungsniveaus 1 und 2 aus, das Anforderungsniveau 3 wird bei weniger als 10 % der Aufgaben angesprochen. Die Aktivitätsorientierung bezieht sich daher hauptsächlich auf die Elemente Planen und Durchführen. Der Aspekt der Auswertung wird nur in wenigen Aufgaben angesprochen. Der Anteil der Aufgaben bei denen Sachverhalte erklärt bzw. begründet werden müssen, die unter den Aspekt der Planung fallen, ist jedoch relativ hoch, wodurch das Anforderungsniveau 2 angesprochen wird. Aufgrund der Komplexität der Aufgaben fallen einige „Erklärungsaufgaben“ unter das Anforderungsniveau 3. Bezüglich der Fach- und Methodenkompetenz kann festgestellt werden, dass die Fachkompetenz stärker angesprochen wird, als die Methodenkompetenz.

**Inhalte:** Hauptbestandteile dieses Prüfungsteils waren Verträge, Rechtsbeziehungen, Kalkulation, Kosteneinflussgrößen, Rechnungserstellung Zollvorschriften, Beschreiben des organisatorischen Ablaufs, gebräuchliche Abkürzungen, auswerten/kontrollieren bzw. ausfüllen eines Frachtpapiers (FBL<sup>46</sup> bzw. B/L<sup>47</sup>) sowie Funktionen der Frachtpapiere. Bei nur einer Prüfung ist die Vortransportwahl zu berücksichtigen. Die Erläuterung eines Incoterms war nur bei einer Prüfung verlangt, in einer anderen die Anwendung bei der Rechnung und in der Dritten wurden keine Aufgaben zu Incoterms gestellt.

### 6.6.3 Teil 2 Kaufmännische Steuerung und Kontrolle

**Aktivitäts- /Anforderungsniveauanalyse:** Die Aufgaben bestehen aus Mehrfachwahl-Aufgaben und aus Rechenaufgaben. Aufgrund der Aufgabenstruktur gibt es wenige Aufgaben, die alle drei Komponenten der Handlungsorientierung abdecken. Jedoch gibt es Aufgaben, die Planungs- und Auswertungssituationen enthalten. Wie bei den alten Prüfungen ist hier zu erkennen, dass die Aufgaben überwiegend aus kurzen Situationen bestehen und selten mehrstufig bzw. prozessorientiert sind. Die Hälfte der Aufgaben ist in berufliche Situationen eingebettet, wobei die Komplexität dieser beruflichen Situationen geringer ist, als in den Prüfungsteilen 1.1 und 1.2. Den restlichen Aufgaben wurde lediglich eine kurze berufliche Situation vorangestellt. Würde sich dies ändern, d.h. würde man eine komplexere Situation mit mehreren Aufgaben konstruieren, so könnte man die Methodenkompetenz stärker erfassen. Mit der Mehrzahl der Aufgaben werden die Anforderungsniveaus 1 und 2

<sup>46</sup> Freight Bill of Lading / Multimodal Transport Bill of Lading (für multimodalen Verkehr).

<sup>47</sup> Bill of Lading (für den reinen Seeverkehr).

angesprochen. Der Anteil der Aufgaben, die das Anforderungsniveau 3 aufweisen liegt unter 15 %.

**Inhalte:** Da die Inhalte bei den neuen Prüfungen nahezu identisch mit denen der alten Prüfungen sind werden, hier lediglich einige Ergänzungen genannt.<sup>48</sup> Wie bei den alten Prüfungen lag der Schwerpunkt auf dem internen Rechnungswesen (Lernfeld 7: Geschäftsprozesse erfolgsorientiert steuern). Zum externen Rechnungswesen gab es pro Prüfung ein bis zwei Aufgaben (Kontenzuordnung und Unterscheidung zwischen Aufwand und Ausgabe). Verändert hat sich lediglich, dass in den neuen Prüfungen konkrete Kennzahlen zu ermitteln sind. Die Kritik, die für die alten Prüfungen galt, ist auch auf die neuen Prüfungen zutreffend.

#### 6.6.4 Teil 3 Wirtschafts- und Sozialkunde

**Aktivitäts- /Anforderungsniveauanalyse:** Wie bei den anderen Teilen der Prüfung beziehen sich die Aufgaben zwar, wie am Anfang erwähnt auf eine Unternehmensbeschreibung, sind jedoch nicht mehrstufig und mehrphasig aufgebaut. Die Aufgaben sind überwiegend in den beruflichen Kontext eingebunden. Wenige Aufgaben sind ohne mindestens einen beruflichen Kontext gestellt und dienen zur reinen Wissensabfrage. Die Aktivitätsanalyse ergibt, dass die Aufgaben Komponenten des handlungsorientierten Ansatzes, insbesondere den Aspekt der Planung, beinhalten, jedoch 1/3 der Aufgaben eher der Wissensabfrage dienen und keine handlungsorientierte Aktivität verlangen. Dementsprechend schwach ist in diesem Prüfungsteil auch die Fach- und Methodenkompetenz ausgeprägt. Aufgrund dieser Aufgabenstruktur wird durch die Mehrzahl der Aufgaben das Anforderungsniveau 1 und 2 (je 35 % bis zu 50 % der Aufgaben) angesprochen. Der Anteil des Anforderungsniveaus 3 liegt unter 7 %.

**Inhalte:** In diesem Bereich sind die Inhalte der Prüfung vollkommen identisch mit denen in den alten Prüfungen. Aus diesem Grund werden im Folgenden einige Kritikpunkte aufgegriffen. Da durch die verschiedenen Im- und Exportaufgaben in den Teilen 1.1 und 1.2 auf die zunehmende internationale Ausrichtung der Speditionen eingegangen wurde, hätten gerade vor diesem Hintergrund verstärkt Zahlungs- und Währungsrisiken behandelt werden können. Mit Bestehen der Abschlussprüfung wird außerdem die fachliche Eignung zum

---

<sup>48</sup> Siehe auch Abschnitt 6.5.3.

Betreiben eines Güterkraftverkehrsunternehmens nachgewiesen (Vgl. Güterkraftverkehrsberufszugangsverordnung (GüKBerZugV)). Unter Berücksichtigung dieses Aspektes wäre eine umfassendere bzw. offenere Gestaltung der Aufgaben bezüglich der Finanzierungsarten wünschenswert gewesen. So werden keine Rechnungen bezüglich möglicher Finanzierungsalternativen durchgeführt. Genauso ist eine Unterscheidung der Rechtsformen z. B. nach der Haftung, oder aber die Wahl der optimalen Rechtsform für ein Unternehmen nicht gefragt.

## 6.7 Vergleich der Prüfungsarten vor und nach der Neuordnung des Berufes

Es ist festzustellen, dass sich in Bezug auf die Abschlussprüfungen nur eine Prüfung grundlegend verändert hat. Dies ist die Prüfung Speditionsbetriebslehre (Bezeichnung vor der Neuordnung) bzw. Leistungserstellung in Spedition und Logistik (Bezeichnung nach der Neuordnung). Die anderen beiden Prüfungen „sollten im Laufe der Zeit umgestellt werden“.<sup>49</sup> Eine Umstellung ist bisher jedoch nicht erfolgt, so dass (in Kaufmännische Steuerung und Kontrolle sowie Wirtschafts- und Sozialkunde) die Aufgabenarten zum größten Teil beibehalten wurden bzw. die Prüfungen ausschließlich aus Mehrfach-Wahlaufgaben bestehen. Leider ist bei diesen Aufgaben festzustellen, dass es sich jedoch nicht um Mehrfach-Wahlaufgaben, denen eine Situation vorangestellt wurde, auf die sich die Aufgaben beziehen, handelt, sondern um Einzelaufgaben ohne Situationsbezug, die lediglich zur Abfrage von Wissen dienen. Umordnungsaufgaben, die die Handlungsorientierung in Form von Planen, d.h. in der Regel weitgehender als „einfache“ Mehrfach-Wahlaufgaben feststellen (vgl. Ebbinghaus & Schmidt, 2002), waren in den beiden neuesten Prüfungen kaum vorhanden, während hingegen ihr Anteil in der ersten neuen Prüfung relativ hoch war, was als äußerst positiv einzuschätzen ist. Gegenüber den alten zentralen Prüfungen weist der Prüfungsteil Leistungserstellung in Speditionen vielfältige Innovationen auf. Insbesondere wurde die Aufgabengestaltung verändert und die Mehrfachwahl-Aufgaben sind von den Situationsaufgaben, die schriftlich zu beantworten sind, abgelöst worden. Im verkehrsträgerübergreifendem Teil der Prüfung sind, wie bei der Inhaltsanalyse bereits festgestellt, die Verkehrsträger Straßenverkehr, Seeschifffahrt und/oder Luftverkehr enthalten. Darüber hinaus gibt es Aufgaben zu den Themen Logistik und Marketing. Aufgrund der Tatsache, dass es zum einen von der jeweiligen Region und Schule abhängig ist, ob der Verkehrsträger Binnenschifffahrt oder Bahnverkehr behandelt wird, wurden spezielle Fragen

---

<sup>49</sup> Gemäß Aussage der verantwortlichen bei der IHK, Magdeburg. Juni 2008.

zu diesen beiden Verkehrsträgern vermieden. Zum anderen ist zu erwähnen, dass es den Lehrkräften einer Schule bzw. der Schule freigestellt ist, ob die Abwicklung von Exportgeschäften (Lernfeld 10) bzw. Importgeschäften (Lernfeld 11) anhand des Verkehrsträgers Seeschiff oder Luftverkehr bearbeitet werden. Bei genauerer Untersuchung der Aufgaben ist festzustellen, dass diese Offenheit des Rahmenlehrplans gut gelöst wurde. Die Aufgaben beziehen sich zwar für die Bearbeitung auf einen Verkehrsträger, jedoch sind für die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben in der Regel lediglich die grundlegenden Kenntnisse im Bereich Export bzw. Import erforderlich. Spezielle, tiefgreifendere Kenntnisse der Verkehrsträger werden in den verkehrsträgerspezifischen Teilen geprüft. Gleichwohl ist festzustellen, dass der Anteil an Im- und Exportaufgaben in den untersuchten Prüfungen nicht gleich groß war. Dass in den neuen Prüfungen das Thema Marketing im Speditionsteil wiederzufinden ist, ist vor allem deshalb sinnvoll, weil die Marketingaufgaben sich direkt auf die Dienstleistungen von Speditionen beziehen. Dieses Thema als Mehrfachwahl-Aufgabe im Wirtschafts- und Sozialkunde Teil zu prüfen und eine Einzelsituation dazu zu konstruieren, wäre kaum möglich, da bei diesen Aufgaben Faktoren aus der Speditionsbetriebslehre berücksichtigt werden müssen.

Wie erwähnt, hat sich nur der Teil 1 der Prüfungen geändert. Der Prüfungsteil Wirtschafts- und Sozialkunde ist weiterhin geprägt durch Mehrfachwahl-Aufgaben. Dies widerspricht den Erfahrungen, anderer Prüfungsersteller, die der Ansicht sind, „dass das Prüfungsgebiet Wirtschafts- und Sozialkunde für gebundene Aufgaben weniger geeignet ist, weil viele der beruflichen Handlungen nicht durch Arbeitsroutinen, sondern eher durch individuelle Vorgehensweise gekennzeichnet sind“ (Krechting, 1998, S. 86). Gleichwohl wird allerdings bei diesen angemerkt, dass nicht alle Themengebiete, vor allem die mit volkswirtschaftlichem Hintergrund, in beruflichen Situationen abzubilden sind (vgl. Krechting, 1998). Einige Verbesserungsvorschläge werden im Abschnitt 6.8 aufgegriffen. Zu den Anforderungsniveaus ist festzustellen, dass sich diese, durch die Änderung der Aufgabenformen bedingt, ebenfalls in Teil 1 verändert haben. So ist in diesem Teil eine etwas stärkere Ausrichtung auf die Aktivität der Durchführung erkennbar. Leider ist bei allen Aufgaben der Aspekt der Auswertung und Beurteilung in relativ geringem Umfang festzustellen. Hier sollte ein Ausbau der Aufgaben erfolgen, vor allem weil die Modelle der Handlungsorientierung die Komponenten Planen – Durchführen - Auswerten gleichermaßen umfassen.

## 6.8 Ausblick und Verbesserungsvorschläge

Grundlegend ist die Veränderung der Prüfungen als positiv einzuschätzen. Allerdings sind noch Aspekte zu nennen, die bei der Erstellung von Prüfungen beachtet werden sollten. So kam durch die Prüfungen die Vernetztheit der verschiedenen Verkehrsträger wenig zum Ausdruck und sollte stärker berücksichtigt werden, da sie im beruflichen Handlungsfeld häufig auftritt. Zumindest in Teil 1.1 bietet es sich an, Aufgaben zu konzipieren, bei denen die Verkehrsträger nicht innerhalb von Einzelsituation geprüft werden, sondern durch umfassendere Situationen mehrere Verkehrsträger bzw. Grundlagen zu Export und Import gemeinsam geprüft werden. Dies würde der bereits mehrfach genannten Hauptaufgabe (vgl. HGB §§ 453 ff.) eines Spediteurs, der Organisation von Güterbewegungen eher entsprechen. Durch die Aufteilung der einzelnen Gebiete in Teil 1.1, wurde deutlich, dass sich die Ausbildung nun an der internationalen Struktur der Branche orientiert. Jedoch hätten in einem weiteren Schritt verstärkt die Incoterms behandelt werden müssen sowie internationale Zahlungs- und Währungsrisiken.<sup>50</sup>

Der Teil Wirtschafts- und Sozialkunde, sowie der Teil kaufmännische Steuerung und Kontrolle sind immer noch durch Mehrfachwahl-Aufgaben gekennzeichnet. Hier ist anzumerken, dass die IHK zwar selbst durch Studien festgestellt hat (vgl. IHK-GBA News 13/2005), dass durch den Einsatz von Mehrfachwahl-Aufgaben Handlungskompetenz zum Teil überprüfbar ist, jedoch wurden die Aufgaben nicht entsprechend dieser Vorgaben umstrukturiert. Dadurch dient ein Teil der Aufgaben lediglich zur Abfrage von Kenntnissen und Wissen sowie Fertigkeiten<sup>51</sup> ohne eine Aktivitätsorientierung und die damit einhergehende Feststellung von Fähigkeiten (vgl. § 38 BBiG) aufzuweisen. Hier sollten noch Nachbesserungen stattfinden, da meines Erachtens noch vielfältige Möglichkeiten bestehen, diese Aufgaben handlungsorientierter zu gestalten. So könnten auch in diesem Teil Situationen konstruiert werden, auf die sich mehrere Aufgaben beziehen, die dann eine Mehrstufigkeit und Prozessorientierung im Sinne der Handlungskompetenz aufweisen würden.

---

<sup>50</sup> Siehe auch Abschnitt 6.6.4.

<sup>51</sup> Siehe Abschnitt 6.7.

## Teil 3: Experteninterviews zum Wandel der Prüfungen

### 7 Grundlagen zur Durchführung der Experteninterviews

In den ersten Teilen der Hausarbeit wurden die Gestaltung und Konstruktion von Abschlussprüfungen, die gesetzlichen Grundlagen, die Untersuchungsmerkmale zwischen alten und neuen Prüfungen sowie der Vergleich und die Auswertung dargestellt. Diese Erkenntnisse, sowie die in der Literatur, durch die unterschiedlichen Diskussionen aufgeworfenen Kritikpunkte, sollen mit Hilfe von Interviews im folgenden Teil weiter untersucht werden. Dazu werden Hypothesen<sup>52</sup> gebildet, die im Rahmen der Auswertung<sup>53</sup> bestätigt bzw. widerlegt werden. Aus zeitlichen Gründen wurden die Auswertung der Prüfungen und die Interviewdurchführung parallel durchgeführt. Aus diesem Grund kommt es bei einigen Fragen zu Überschneidungen mit dem zweiten Teil der Arbeit. In den Interviews soll von den Durchführenden der Prüfungen ein Bild darüber erhalten werden, ob und wie sich die Neuordnung des Berufes und die Novellierung des BBiG auf die Prüfungen aus Sicht der Durchführenden ausgewirkt und inwieweit tatsächlich Veränderungen stattgefunden haben. Die Interviews werden als sogenannte Experteninterviews (vgl. Gläser & Laudel, 2006; vgl. Bogner et al., 2002) durchgeführt.

Diese Form der Interviews wird gewählt, da es vornehmlich um die Erhebung von Informationen auf dem Gebiet der realen/konkreten Prüfungsdurchführung, Prüfungsauswertung sowie der durch die Novellierung des BBiG<sup>54</sup> in diesem Kontext stehenden Sachverhalte geht. Nicht untersucht werden „tiefere“ Hintergründe, Verständnisfragen, Deutungen, Sichtweisen und Einstellungen (vgl. Gläser & Laudel, 2006), was zum Beispiel unter Handlungskompetenz<sup>55</sup> verstanden wird. Dazu würden problemzentrierte Interviews genutzt werden (vgl. Friebertshäuser, 1997).

Mithilfe der Experteninterviews kann auf das Erfahrungswissen zurückgegriffen werden, welches nur ein Experte in diesem Gebiet haben kann. Das heißt, diese Interviewform wird im Allgemeinen zur Rekonstruktion sozialer Prozesse eingesetzt (vgl. Gläser & Laudel, 2006). In den folgenden Abschnitten werden zum einen die Grundlagen für die Interviews, das heißt die

---

<sup>52</sup> Vgl. Abschnitt 7.1.

<sup>53</sup> Vgl. Abschnitt 7.7.

<sup>54</sup> Vgl. Abschnitt 5.3.

<sup>55</sup> Vgl. Abschnitt 4.2.

Konstruktion des Interviewleitfadens, die Durchführung und die Auswertungsmethode der Interviews beschrieben und zum anderen die Auswertung durchgeführt.

## 7.1 Methodik

Die theoretischen Voruntersuchungen in Teil 1 führen zu der Vermutung, dass eine umfassende, alle Teile betreffende und konsequente Änderung der Prüfungen nicht stattgefunden hat. Die Vermutungen, die sich daraus ergeben, werden in dieser Hausarbeit als Hypothesen bezeichnet und in Abschnitt 7.4 dargestellt. Streng genommen dürften Hypothesen lediglich in quantitativen Forschungen konstruiert werden, da in solchen Forschungsrahmen die Widerlegung bzw. Bestätigung einer solchen Hypothese zu einer These führt (vgl. Lamnek, 1988, Band 1). Die Ansichten qualitativer und quantitativer Forschungen sind bei starken Differenzierungen innerhalb der qualitativen Forschung nicht haltbar, sodass in der qualitativen Forschung sehr wohl Hypothesen gebildet und getestet werden können (vgl. Gläser & Laudel, 2006). Aus diesem Grund wird in dieser Hausarbeit, wenn auch im qualitativen Rahmen, im Folgenden der Begriff „Hypothese“ verwendet. Die Hypothesen liegen dem Interviewleitfaden zu Grunde bzw. werden bei der Erarbeitung des Leitfadens berücksichtigt.

## 7.2 Zielgruppen der Befragung und Erörterung der Befragungsgrundlage

Im Rahmen der Hausarbeit und aufgrund der zeitlichen Beschränkung wird der Schwerpunkt der Befragung auf die Mitglieder des Prüfungsausschusses für den Beruf Kaufmann / Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung gelegt. Dieser besteht gem. § 40 BBiG aus Arbeitgeber-, Arbeitnehmer- und Lehrervertreter. Ziel ist es, im Rahmen der Hausarbeit herauszufinden, ob sich die Prüfungen und die Prüfungsbedingungen in der Wahrnehmung der Durchführenden/in der Lebensrealität der Durchführenden, insbesondere in Bezug auf die Feststellung von Handlungskompetenz geändert haben und ob die Befragten der Meinung sind, dass die Prüfungen valide in Bezug auf § 38 BBiG sind, d.h. ob durch die Abschlussprüfungen auch wirklich die Handlungskompetenz/ Handlungsfähigkeit geprüft wird (im Sinne von Planen, Durchführen und Auswerten). Darüber hinaus werden die Auswirkungen der Änderungen des BBiG erfragt.

Nicht befragt werden im Rahmen der Hausarbeit:

### **Personalverantwortliche in den Ausbildungsunternehmen**

Diese sind zwar vom BBiG betroffen, dies allerdings in erster Linie durch die Auswirkungen auf die Ausbildungsordnungen. An Abschlussprüfungen wirken sie in der Regel nicht mit, es sei denn, sie sind im Prüfungsausschuss vertreten.

### **Auszubildende**

Nur in sehr vereinzelt Ausnahmefällen haben Auszubildende eine Abschlussprüfung nach alter und neuer Prüfungsordnung absolviert. Würde man einen Prüfling finden, bei dem dies zutreffen würde, wäre jedoch die Qualität des Interviews in Frage zu stellen, da ein Prüfling nur je eine Prüfung kennengelernt haben kann und somit nicht die nötige Erfahrung aufweist.

### **Lehrer**

Lehrer sind für die schulische Ausbildung verantwortlich, nicht aber für die Durchführung und Beurteilung von Abschlussprüfungen, außer dem Lehrer, der im Prüfungsausschuss vertreten ist.

## **7.3 Durchführung und Ziel der Befragung**

Für die Durchführung der Interviews wird ein Interviewleitfaden erstellt. Da die Anzahl der zu Interviewenden überschaubar ist, werden direkte Interviews durchgeführt, d.h. es wird eine qualitative Untersuchung vorgenommen. Die Interviews werden bei Durchführung aufgezeichnet und für die Auswertung transkribiert<sup>56</sup>.

Hauptziel der Interviews ist es, ein Bild der Realität der Planung, Durchführung, Auswertung und Beurteilung der Abschlussprüfungen durch die Durchführenden zu erhalten. Um den Bezug zu dem ersten Teil der Hausarbeit herzustellen und dadurch die Qualität des Interviews zu sichern, werden im Folgenden die Hauptthesen bzw. die Vermutungen, die sich aus dem ersten Teil ergeben, dargestellt. Diese wirken zum einen unterstützend bei der Konstruktion des Interviewleitfadens, zum anderen dienen sie zur späteren systematischen Auswertung der Interviews.

## **7.4 Darstellung der Hypothesen**

Die folgenden Hypothesen werden nach den theoretischen Abschnitten im ersten Teil geordnet. Überschneidungen werden bei der Auswertung berücksichtigt. In Klammern werden die dazugehörigen Abschnitte im Interviewleitfaden angegeben.

---

<sup>56</sup> Vgl. Abschnitt 0.



### **Zu den Gütekriterien:**

- Fehlende Objektivität bei der Prüfungsgestaltung (Abschnitte 4.2, 6.1, 6.2)
- Fehlende Reliabilität bei der Prüfungsdurchführung (Abschnitte 2, 4.3)
- Fehlende (inhaltliche) Validität bei der Prüfungsgestaltung / Ungenügende Feststellung bzw. Prüfung der Handlungskompetenz (Abschnitte 4.1, 4.5, 6.1, 6.2)
- Fehlende Objektivität der Prüfungsauswertung (Abschnitte 5, 6.2)
  - Ungenügende Musterlösungen bzw. Lösungsvarianten
  - Mangelnde einheitliche Bewertungskriterien
- Uneinheitlichkeit der mündlichen Prüfungen (Abschnitt 6)
- Mangelnde Vergleichbarkeit der Leistungen der Auszubildenden in unterschiedlichen Bundesländern (Abschnitt 5)

### **Zur Handlungskompetenzforderung (Abschnitt 4.5, 6.1):**

- Aufgaben nicht an berufliche Handlungen angelehnt
- Aufgaben nicht in berufliche Situationen angelehnt
- Aufgaben erfassen nicht Handlungskompetenz im Sinne von Planen, Durchführen, Auswerten

### **Forderungen des BBiG / Impliziert durch Handlungskompetenzforderung (Abschnitt 4.5)**

- Fehlende Kontrolle der Weiterentwicklung (Wie wird lebenslanges Lernen gewährleistet)
- Fehlende Kontrolle des Selbstmanagements

## **7.5 Interviewleitfadenkonstruktion**

Der Interviewleitfaden dient der systematischen Interviewführung. Der Leitfaden besteht aus einem Einführungs- und einem Hauptteil. Er ist halb-offen gestaltet und in verschiedene Abschnitte gegliedert. Zu jedem Abschnitt gibt es eine Hauptfrage. Die Hauptfragen sollen es dem Interviewten ermöglichen, möglichst uneingeschränkt über das Thema zu berichten. Eine Einschränkung der Antwort (vgl. Lamnek, 1988, Band 2), d.h. lediglich fixierte Faktoren abzufragen (vgl. Gläser & Laudel, 2006), wird dadurch vermieden. Die Hauptfragen sind als „Überleitungsfragen“ (vgl. Mayring, 2002) zu sehen, wobei der Themenschwerpunkt im Interview beibehalten wird, jedoch verschiedene Aspekte aus unterschiedlichen Sichtweisen untersucht werden sollen. Um Sachverhalte genauer zu erfragen und Missverständnisse

auszuschließen, gibt es zu jedem Abschnitt und jeder Hauptfrage Unterfragen. Das heißt, es wird ein nichtstandardisiertes Interview als Leitfadeninterview geführt, wobei die Reihenfolge der Fragen egal ist (vgl. Mayring, 2002). Durch dieses Vorgehen sollen mit dem Leitfaden zwei wichtige Aspekte bei der Durchführung der Interviews berücksichtigt werden. Zunächst soll der Leitfaden die Führung des Interviews unterstützen. Die Unterfragen stellen sicher, dass bei der Durchführung des Interviews keine Sachverhalte ausgelassen werden. Es ist aber zu beachten, dass die Zentrierung auf bestimmte, dem Interviewer wichtig erscheinende Aspekte problematisch zu sehen ist, da damit die Betrachtungsweise des Interviewten eingeschränkt wird (vgl. Flick, 2006). Diese Einschränkung kann es dazu führen, dass der Interviewte bestimmte Dinge nicht erwähnt bzw. für nicht erwähnenswert hält, die jedoch wichtig sind und nicht von vornherein für den Interviewer feststehen. Darüber hinaus kann es passieren, dass der Interviewte sich bei geschlossenen bzw. sehr konkreten Fragen bei der Antwortgestaltung eingeschränkt fühlt und nur das Nötigste auf eine Frage antwortet. Aus diesem Grund sind die Hauptfragen relativ offen und die Unterfragen geschlossen gestaltet. Durch die relativ offene Vorgehensweise können bestimmte Informationen bekannt werden, die der Interviewende bei der Konstruktion des Leitfadens nicht berücksichtigt hat. Die den offenen Fragen zugeordneten Unterfragen können aufgegriffen werden, um das Interview voranzutreiben und dem Interviewten weitere Impulse zu liefern, falls durch die Hauptfrage nicht der gesamte Abschnitt aufgrund seiner Komplexität abgedeckt wurde. Die Unterfragen wurden aus den Hypothesen heraus entwickelt, da diese im Rahmen der Hausarbeit einen besonderen Stellenwert haben. Neben der Unterstützung durch die Unterfragen sollte der Interviewende immer darauf achten, dass er bei der weiteren Nachfrage im Verlauf des Interviews Phrasen des Interviewten aufgreift, um das Interview aktiv zu gestalten und zu fördern (vgl. Lamnek, 1988, Band 2). Gemäß den definierten Anforderungen von Gläser & Laudel werden im Interviewleitfaden Faktfragen, die sich auf „prinzipiell nachprüfbar Tatsachen beziehen“ (Gläser & Laudel, 2006, S. 119), sowie Meinungsfragen verwendet, da die Interviewpartner die Hauptakteure im Prozess der Prüfung sind und ihre Bewertungen und Kenntnisse zu den Prüfungen wichtig sind. Alle Fragen sind durchweg realitätsbezogen, da sie sich mit dem Thema in der derzeitigen Form auseinandersetzen. Hypothetische Fragen werden lediglich verwendet, um die wünschenswerte Weiterentwicklung der Prüfungen aus Sicht der Prüfungsdurchführenden in Erfahrung zu bringen.

Obwohl es bei Experteninterviews nicht zwingend notwendig ist (vgl. Gläser & Laudel, 2006), wurde versucht möglichst wenige Fachwörter bzw. Fremdwörter bei den Fragen zu

nutzen, damit es nicht zu Verständnisschwierigkeiten kommen kann. Eine Anpassung des Leitfadens an verschiedene Gruppen musste nicht erfolgen, da alle Interviewten der gleichen Gruppe (Prüfungskommission) angehören. Ein Probeinterview, wie es empfohlen wird (vgl. Gläser & Laudel, 2006; vgl. Bogner et al., 2002), konnte nicht durchgeführt werden. Stattdessen wurde jedoch der Interviewleitfaden nach dem dritten Interview ergänzt. Die Ergänzungen sind *kursiv* ausgewiesen.

Zusammenfassend lässt sich zum Interviewleitfaden folgendes feststellen: Um die unterschiedlichen Aspekte der Interviewführung zu berücksichtigen, wurde der Leitfaden so konzipiert, dass die zur Planung, Durchführung, Kontrolle und Auswertung der Abschlussprüfung relevanten Themen in einzelne Abschnitte unterteilt wurden. Für jeden Abschnitt wird eine Hauptfrage entwickelt, die vom Interviewten zu beantworten ist. Die Hauptfragen dienen als Erzählanregungen (vgl. Gläser & Laudel, 2006). Zu jeder Hauptfrage, die sich auf einen bestimmten Komplex in Bezug auf die Abschlussprüfungen bezieht, gibt es verschiedene Unterfragen, die als Detailfragen zu sehen sind. Da der Interviewte Experte auf seinem Gebiet ist, wird davon ausgegangen, dass durch die Beantwortung der Hauptfrage viele der Unterfragen automatisch mit beantwortet werden.

Durch die Trennung von Haupt- und Unterfragen besteht für den Interviewten die Möglichkeit Aspekte einzubringen, die vorher nicht berücksichtigt wurden. Diese können bei der Auswertung der Interviews zusätzlich berücksichtigt werden. Die Reihenfolge orientiert sich an der Durchführung der Abschlussprüfung. Sie beginnt mit der formalen Änderung der Prüfungsdurchführung, setzt mit den schriftlichen Aspekten fort und endet mit dem mündlichen Teil der Prüfung. Ein vollständiger Interviewleitfaden ist im Anhang angefügt.<sup>57</sup>

## 7.6 Methodik der Auswertung (Qualitative Inhaltsanalyse)

Bei der Auswertung der Interviews geht es darum, die aufgestellten Hypothesen aus Abschnitt 7.4 zu bestätigen oder zu widerlegen. Für die Auswertung werden die Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet (vgl. Mayring, 2002; vgl. Gläser & Laudel, 2006). Um die Auswertung durchführen zu können, werden die Interviews aufbereitet. Wie in Kapitel 7 erwähnt, wurden die Interviews aufgezeichnet. Für die weitere Bearbeitung werden sie

---

<sup>57</sup> Siehe Abschnitt 0.

transkribiert. Dafür werden die Transkriptionsregeln von Gläser & Laudel zugrunde gelegt.

Folgende Merkmale sind für die Transkribierung zu berücksichtigen:

- „es wird in Standardorthographie verschriftlicht und keine literarische Umschrift verwendet,
- nichtverbale Äußerungen werden nur dann transkribiert, wenn sie einer Aussage eine andere Bedeutung geben,
- Unterbrechungen im Gespräch werden vermerkt,
- Unverständliche Passagen werden gekennzeichnet“ (Gläser & Laudel, 2006, S. 188)

Die transkribierten Interviews befinden sich auf der zu der Hausarbeit gehörenden Daten-CD. Da die Interviewpartner in Experteninterviews als Spezialisten für bestimmte Konstellationen gesehen werden (vgl. Gläser & Laudel, 2006), können aus den Hypothesen in Abschnitt 7.4 nach Auswertung der Interviews Thesen gebildet werden. Die Verwendung der Fakt- und Meinungsfragen sowie die Überprüfung der Hypothesen soll das Spannungsverhältnis zwischen angestrebtem Soll-Zustand und derzeitigem Ist-Zustand deutlich werden lassen (vgl. Gläser & Laudel, 2006). Die Zuordnung der Fragen aus dem Leitfaden zu den Thesen wurde bereits in Abschnitt 7.4 vorgenommen. Diese Zuordnung bildet gleichzeitig die Grundlage für die Auswertung der Interviews bzw. der Extraktionsergebnisse bezüglich der Hypothesen. Gleichzeitig ist anzumerken, dass eine vollkommen exakte Auswertung allerdings auch durch diese Form der Interviews mit Unterfragen nicht erreichbar ist (vgl. Lamnek, 2005).

Da im Rahmen der Entwicklung und Konstruktion des Leitfadens Wert darauf gelegt wurde, dass es zu jedem Abschnitt verschiedene Unterfragen gibt, die durch das Interview abgedeckt werden sollen, wurde die Möglichkeit gegeben, die Aussagen relativ transparent darzustellen und untereinander vergleichbar zu machen. Bei einem Interview, welches nur aus offenen Fragen besteht, ist ein Vergleich kaum möglich. Die Auswertung wird mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Zu dieser Auswertungsmethode gibt es unterschiedliche Varianten (vgl. Mayring, 2002).

Die verschiedenen Definitionen dazu sind recht umfangreich und werden im Rahmen der Hausarbeit nicht weiter dargestellt (vgl. Mayring, 2002). Im Folgenden wird das Modell der qualitativen Inhaltsanalyse von Gläser & Laudel beschrieben und angewendet, welches sich an den Modellen von Mayring orientiert und speziell für die Auswertung von Experteninterviews konzipiert wurde (vgl. Gläser & Laudel, 2006). Für alle Auswertungsmodelle von Mayring gilt, dass in der Regel ein Kategoriensystem entwickelt

wird, der Text in zu analysierende Einheiten zerlegt und auf relevante Informationen hin untersucht wird. Die Informationen werden anschließend den Kategorien zugeordnet. Der Hauptunterschied in den Modellen von Mayring besteht in der unterschiedlichen Konstruktion des jeweiligen Kategoriensystems. Gläser & Laudel modifizieren das Modell der Kategorien/Suchrasters insofern, dass die Kategorien an das Auswertungsmaterial nicht angepasst werden, wie bei Mayring, sondern das Kategoriensystem bestehen bleibt und ggf. ergänzt werden kann, sofern dies notwendig ist.

In der Hausarbeit werden, gemäß dem von Gläser & Laudel beschriebenen Modell, die Interviews vollständig transkribiert und anschließend mit Hilfe eines Kategoriensystems bzw. eines Suchrasters untersucht, wodurch die Rohdaten zusammengefasst und auf Redundanzen überprüft werden. Dabei besteht dann die Möglichkeit weitere Aspekte in das Kategoriensystem / Suchraster aufzunehmen.

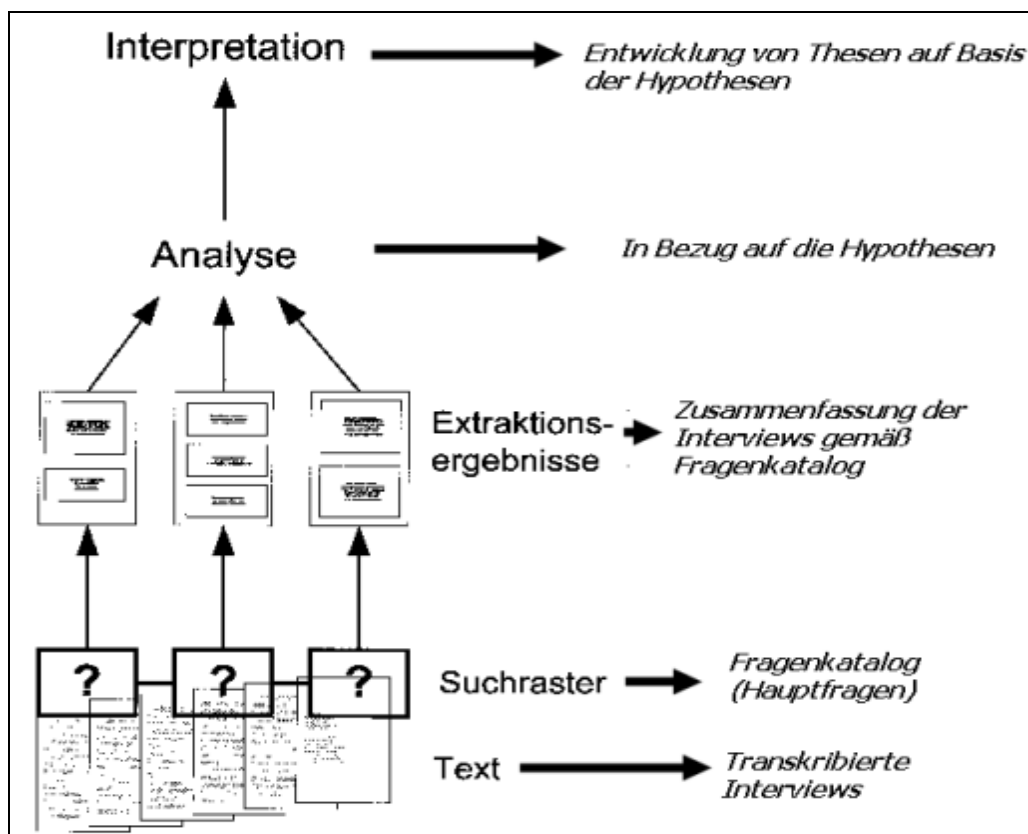


Abbildung 7-1: Auswertungsschema nach Gläser & Laudel mit Übertragung auf die Hausarbeit (vgl. Glaser & Laudel, 2006, S. 194)

Die so gewonnenen Extraktionsergebnisse werden anschließend analysiert und interpretiert. Das Grundmodell von Gläser & Laudel sowie die Transformation der einzelnen Schritte auf das Vorgehen in der Hausarbeit, werden in Abbildung 7-1 dargestellt.

In Rahmen der Hausarbeit wurde dieser Ablaufplan leicht modifiziert (vgl. Mayring, 2002) und der spezifischen Fragestellung angepasst. So wird für die Auswertung kein gesondertes Categoriesystem entwickelt, sondern die Auswertung erfolgt auf der Grundlage der Hauptfragen aus dem Interviewleitfaden. Diese Vorgehensweise ist sinnvoll, da die Hauptfragen exakt für diese Untersuchung konstruiert wurden und ein gesondertes Categoriesystem/ Suchraster keine weitere Unterstützung des theoriegeleiteten Vorgehens (vgl. Gläser & Laudel, 2006) mit sich bringen würde. Darüber hinaus ist dadurch erkennbar, welche Textteile der transkribierten Interviews sich eventuell nicht direkt den Hauptfragen zuordnen lassen. Für diese können dann weitere Kategorien erstellt werden. Bei vielen Untersuchungen ist es notwendig die Schritte, die zu den Extraktionsergebnissen führen sowie die anschließende Analyse und Interpretation zu diskutieren (vgl. Mayring, 2002; Gläser & Laudel, 2006). Aufgrund der relativ genauen Daten aus den, im Rahmen der Hausarbeit durchgeführten, Interviews, die zu einer Gesamtaussage bezüglich der Untersuchungsfrage zusammengefasst werden können<sup>58</sup>, ist eine Diskussion über die einzelnen Schritte nicht notwendig. Bei der Extraktion der Interviews werden zur Unterstützung der Ergebnisse ggf. direkte Zitate der genauen Aussagen angegeben.

## **7.7 Auswertung der Interviews – Extraktionsergebnisse gem. Suchraster**

Im Folgenden werden die Hauptfragen des Interviewleitfadens für die Auswertung zugrunde gelegt. Die letzten beiden Punkte sind als Erweiterung des Suchrasters zu sehen.

### **7.7.1 Prüfungsdurchführung**

- Welche formalen Veränderungen haben sich für die Durchführung der Prüfungen ergeben?

Formal hat sich geändert, dass die Prüfung „Leistungserstellung in Spedition und Logistik“ eine Stunde länger und somit 180 Minuten dauert. Darüber hinaus findet die gesamte Abschlussprüfung an zwei Tagen, statt wie bisher an einem Tag statt. Am ersten Prüfungstag

---

<sup>58</sup> Vgl. Kapitel 10.

wird die Prüfung „Leistungserstellung in Spedition und Logistik“ mit dem verkehrsträgerübergreifenden und dem verkehrsträgerspezifischen Teil abgenommen und am zweiten Tag werden die Teile „Wirtschafts- und Sozialkunde“ sowie „kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ geprüft.<sup>59</sup> Der Bezug der Aufgaben erfolgt, wie bei den alten Prüfungen, von der Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AKA) in Nürnberg. Beim verkehrsträgerspezifischen Teil ist einer der Verkehrsträger Straßen-, Schienen-, Bahn-, Luftverkehr, Binnenschiff oder Seeschiff zu wählen. Bei Prüfungsanmeldung sind die zwei bevorzugten Verkehrsträger anzugeben. In der Prüfung ist dann einer der beiden zu bearbeiten.

Die Prüfungen werden deutschlandweit an den gleichen Tagen geschrieben. In Magdeburg werden die Prüfungen in der Stadthalle geschrieben<sup>60</sup>, so dass für alle Teilnehmer die gleichen Bedingungen gelten.

### 7.7.2 Prüfungserstellung und -inhalte der schriftlichen Prüfungen

- Durch wen werden die Prüfungen erstellt?

Die Aufgaben werden von dem zentralen Prüfungsausschuss der AKA erstellt. Dieser setzt sich gem. § 40 BBiG zusammen<sup>61</sup>. Zu der AKA ist anzumerken, dass die einzelnen IHK-Stellen Vorschläge machen können, wer in den zentralen Ausschuss gehen kann. Jedoch hat keiner der Befragten in den letzten zehn Jahren eine Einladung erhalten.<sup>62</sup> Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Mitglieder des zentralen Prüfungsausschusses nicht bekannt sind<sup>63</sup> und keine Möglichkeit besteht Rückfragen zu stellen oder Verbesserungshinweise zu geben.<sup>64</sup>

- Aus welchen Inhalten setzen sich die Prüfungsteile zusammen und wie sind die Aufgaben gestaltet?

Die Form der Aufgaben hat sich insbesondere im ersten Teil der Prüfung geändert. Dieser besteht aus situationsbezogenen Aufgaben, die schriftlich zu beantworten sind. Die Bearbeitung der Aufgaben erfordert die Nutzung von Belegen, Graphiken, Frachtdokumenten etc.<sup>65</sup> Die Teile „kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ sowie „Wirtschafts- und

---

<sup>59</sup> Vgl. Interview 1 und Interview 6.

<sup>60</sup> Vgl. Interview 6.

<sup>61</sup> Vgl. Interview 2.

<sup>62</sup> Vgl. Interview 1.

<sup>63</sup> Vgl. Interview 2.

<sup>64</sup> Vgl. Interview 3.

<sup>65</sup> Vgl. Interview 1.

Sozialkunde“ bestehen überwiegend aus Mehrfachwahl-Aufgaben und Rechenaufgaben. In allen Teilen gibt es im Vorwege eine Unternehmensbeschreibung auf die sich dann die weiteren Situationen (Teil 1) bzw. einige der Aufgaben (Teil 2 und Teil 3) beziehen.<sup>66</sup> Der verkehrsträgerübergreifende Teil der Prüfung enthält einen Querschnitt an Aufgaben über alle Verkehrsträger. In diesem Teil werden vor allem Grundlagen geprüft, wie zum Beispiel „sehr viel Verkehrsrecht und Geschäftsbedingungen...Haftung“<sup>67</sup>. Weitere Themen sind außerdem Kalkulation, Lagerhaltung und Logistikdienstleistungen.<sup>68</sup> In seltenen Fällen sind regionale Bezüge in den Aufgaben erkennbar<sup>69</sup>, die von Nachteil sein könnten. In der Regel sind regionale Schwerpunkte, die durch die Prüfungsersteller in die Prüfungen eingeflossen sein könnten, jedoch nicht erkennbar. Der Bezug auf bestimmte Orte ist bei der Prüfungsbearbeitung unproblematisch zu sehen, jedoch gibt es teilweise Schwerpunkte in Bezug auf einen Verkehrsträger.<sup>70</sup> Die Inhalte der Prüfung „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ haben sich dahingehend verändert, dass jetzt mehr Datenauswertungen in Form der Kennzahlenermittlung durchzuführen sind. Unter handlungsorientierten Aspekten ist festzustellen, dass viele der Aufgaben den Aspekt der Planung, einige den Aspekt der Durchführung und wenige den Aspekt der Auswertung ansprechen.<sup>71</sup> Die Inhalte der Prüfung „Wirtschafts- und Sozialkunde“ haben sich nicht grundlegend verändert; sie entsprechen dem schulischen Stoff. Schwerpunkte wechseln sich teilweise ab. Insgesamt wird jedoch ein Querschnitt aus den unterschiedlichen Gebieten abgebildet. Aufgaben zu den EG-Sozialvorschriften sowie Marketing werden in den Prüfungen nun im verkehrsträgerübergreifenden Speditionsteil behandelt. Hinzugekommen ist lediglich eine Aufgabe pro Prüfung, die umweltpolitische Aspekte anspricht.<sup>72</sup> Unter dem Aspekt der Handlungsorientierung ist für diesen Bereich festzustellen, dass viele Aufgaben lediglich der Wissensreproduktion dienen.<sup>73</sup>

- Wie wirken sich Rahmenlehrplan bzw. Ausbildungsrahmenplan aus?

Die Inhalte beziehen sich in der Regel durchweg auf die in der Schule vermittelten Gebiete. Das heißt, es werden in der Prüfung nur die Inhalte behandelt, die sowohl im Rahmenlehrplan

---

<sup>66</sup> Vgl. Interviews 1, 3.

<sup>67</sup> Interview 1.

<sup>68</sup> Vgl. Interview 1.

<sup>69</sup> Vgl. Interview 1.

<sup>70</sup> Vgl. Interviews 1, 3, 6.

<sup>71</sup> Vgl. Interview 2 und 6.

<sup>72</sup> Vgl. Interview 3.

<sup>73</sup> Vgl. Interview 3.



als auch in der Ausbildungsordnung enthalten sind.<sup>74</sup> Aus diesem Grund ist es möglich, dass auch Umschüler, die keine duale Ausbildung absolvieren, sondern nur den schulischen Teil der Ausbildung durchlaufen, an dieser Prüfung teilnehmen können.<sup>75</sup> Im Idealfall hat der Schüler jedoch eine umfassende praktische Ausbildung absolviert und kann dadurch die Aufgaben im ersten Prüfungsteil besser lösen.<sup>76</sup> Für die Teile 2 und 3 jedoch ist dies nicht vorteilhafter, da sich die Aufgaben auf die im Berufsschulunterricht behandelten, theoretischen Grundlagen beziehen.

### 7.7.3 Prüfungsauswertung

- Wie erfolgt die Auswertung und Beurteilung der Prüfungen?

Die Auswertung der Teile 1.1 und 1.2 wird von einem Mitglied der Prüfungskommission vorbereitet, anschließend werden die Prüfungen von den anderen Prüfungsmitgliedern kontrolliert.<sup>77</sup> Die Auswertung der anderen beiden Teile erfolgt maschinell. Für die Auswertung gibt es eine Musterlösung, in der Stichpunkte aufgezählt werden. Die Musterlösung ist jedoch nicht immer vollständig und weist teilweise Fehler auf. Falls dies der Fall ist, so wird sie vom Ausschuss überarbeitet. Falls die mit der Kontrolle Beauftragten sich bei der Lösung von Aufgaben nicht sicher sind, dann werden die Aufgaben im Prüfungsausschuss diskutiert. Da es durch diese Vorgehensweise dazu kommen kann, dass andere als die vorgegebenen Lösungen akzeptiert werden, kann bei gleicher Bearbeitung der Aufgabe das Ergebnis eines Prüfling in Magdeburg von dem eines Prüflings einer anderen IHK, die die zentralen Prüfungen der AKA nutzt, abweichen.<sup>78</sup>

- Welche Änderungen haben sich ergeben?

Änderungen bezüglich der Auswertung hat es nur hinsichtlich des Prüfungsteils 1.2 gegeben. Dieser Teil bestand bei den alten Prüfungen aus Mehrfachwahl-Aufgaben und konnte ebenfalls maschinell ausgewertet werden. Da in der Regel drei Prüfer die Prüfungen nacheinander kontrollieren wird kein Protokoll zur Auswertung erstellt.

### 7.7.4 Mündliche Prüfung

- Wie wird die mündliche Prüfung organisiert?

---

<sup>74</sup> Vgl. Interviews 1, 3, 4, 5, 6.

<sup>75</sup> Vgl. Interview 1 und Interview 6.

<sup>76</sup> Vgl. Interview 1 und 6.

<sup>77</sup> Vgl. Interview 1 und 2.

<sup>78</sup> Vgl. Interview 1.

Die mündliche Prüfung findet rund 6 Wochen nach der schriftlichen Prüfung statt. Die Koordination erfolgt durch die IHK. Die mündliche Prüfung wird von drei bis vier Prüfern abgenommen. Pro Prüfungstag absolvieren sechs bis zehn Prüflinge die Prüfung. Die in der Prüfung verwendeten Situationen, situationsbezogenen Aufgaben und Zusatzfragen wurden vom Prüfungsausschuss gemeinsam entwickelt. Die weiteren Fragen sind abhängig von den Mitgliedern des Prüfungsausschusses und werden nicht vorher festgelegt.

- Wer legt die Themen für die mündliche Prüfung fest bzw. worauf beziehen sich diese? Die Schwerpunkte der mündlichen Prüfung werden durch den Prüfling bei der Anmeldung zur Prüfung mit der Wahl des Verkehrsträgers gesetzt. Die Prüfung darf dann nur in Bezug auf den ausgewählten bzw. in der schriftlichen Prüfung behandelten Verkehrsträger erfolgen.<sup>79</sup> Die Prüfung verläuft wie ein Fachgespräch. Durch den Prüfungsausschuss wurden gemeinsam Aufgaben erarbeitet, die alle ein einheitliches Anforderungsniveau aufweisen. Der Schwerpunkt der Prüfungen liegt beim Verkehrsträger Straßenverkehr.<sup>80</sup> Für diesen wurden zwölf Situationen mit situationsbezogenen Aufgaben erstellt. Darüber hinaus wird eine bestimmte Anzahl an Aufgaben zu den anderen Verkehrsträgern bereitgehalten. Von diesen 12 erhält der Prüfling drei zur Wahl. Anschließend hat er 15 Minuten Zeit, die ausgewählte Situation vorzubereiten. Die Antworten zu den Aufgaben sind dann vorzutragen, ggf. können Ausführungen an der Tafel erklärt werden. Zu allen Aufgaben gibt es Musterlösungen. In der Regel verläuft dieser Vortrag ohne Zwischenfragen. Je nach Vorbereitung und Umfang des Vortrags nimmt dieser Teil zwischen 1/3 und 2/3 der Zeit in Anspruch. Nach dem Vortrag werden dann noch Zusatzfragen gestellt. Je nach Ausarbeitung des Vortrags durch den Prüfling werden diese jedoch bereits innerhalb des Vortrags beantwortet. Für einen einfachen Vortrag werden rund 50 % der Punkte vergeben, die Zusatzfragen, die ebenfalls im Vorfeld festgelegt wurden, decken noch mal rund 1/4 der Punkte ab, sofern sie innerhalb des Vortrags mit beantwortet werden. Das heißt, je mehr der Prüfling bereits vorträgt, desto besser kann er abschneiden.<sup>81</sup> Die restlichen Punkte kann der Prüfling durch die Beantwortung weiterer Fragen erzielen, die dann von den einzelnen Mitgliedern des Prüfungsausschusses gestellt werden.

In der mündlichen Prüfung ist es von Vorteil, wenn der Prüfling in einem Unternehmen beschäftigt war, in dem er gefördert wurde und eine gute Praxisausbildung erhalten hat. Es ist

---

<sup>79</sup> Vgl. Interview 4 und 5.

<sup>80</sup> Vgl. Interview 6.

<sup>81</sup> Vgl. Interview 4, 5 und 6.

festzustellen, dass es keine grundlegende Veränderung der mündlichen Prüfung gegeben hat. Zwar sind die Aufgaben im Zuge der Neuordnung überarbeitet und ausgebaut worden, ein Fachgespräch als solches hat jedoch auch schon vor der Neuordnung stattgefunden.<sup>82</sup>

#### 7.7.5 Weitere mögliche Änderungen durch das BBiG

Zu den weiteren möglichen Änderungen gemäß BBiG<sup>83</sup> ist lediglich zu erwähnen, dass die Möglichkeit besteht, eine Zusatzqualifikation in Form einer Englischprüfung abzulegen. Diese wird von der IHK angeboten und findet in der Schule statt. Zum Nachweis erhalten die Schüler erhalten ein Zertifikat.<sup>84</sup>

#### 7.7.6 Weitere Kategorien des Suchrasters

Bei der Auswertung der Interviews ist aufgefallen, dass die Befragten die neuen Prüfungsformen generell als positiv empfanden. Hier wurde auch erwähnt, dass eine Ausweitung der offenen Prüfungsformen erstrebenswert ist. Gleichwohl ist anzumerken, dass die Gestaltung der Musterlösungen ausbaufähig ist. So sind ausführlichere und umfangreichere Lösungen wünschenswert.<sup>85</sup>

### 7.8 Auswertung der Interviews – Interpretation (Thesenbildung)

Im Folgenden wird so vorgegangen, dass die Hypothesen aufgeführt werden, dann die extrahierten Daten im letzten Abschnitt analysiert werden und eine Interpretation der Informationen bezüglich der Hypothesen durchgeführt wird. Anschließend wird ein kurzes Fazit zur Bestätigung bzw. Widerlegung der Hypothese dargestellt.

#### **Zu den Gütekriterien:**

- Fehlende Objektivität bei der Prüfungsgestaltung

Diese Hypothese ist zu widerlegen. Gemäß den Aussagen der Interviewpartner ist eine subjektive Konstruktion der Prüfungen nicht gegeben, d.h. es sind in der Regel keine besonderen regionalen Schwerpunkte zu erkennen. Darüber hinaus beziehen sich die

---

<sup>82</sup> Vgl. Interview 1.

<sup>83</sup> Siehe auch Interviewleitfaden.

<sup>84</sup> Vgl. Interview 6.

<sup>85</sup> Vgl. Interview 2 und 3.

Aufgaben alle auf ein Musterunternehmen, so dass die Ausgangssituation für alle Aufgaben gleich ist.

- Fehlende Reliabilität bei der Prüfungsdurchführung

Die Messung der Reliabilität ist durch verschiedene Methoden möglich.<sup>86</sup> Jedoch wurde von keinem Interviewpartner berichtet, wie die Zuverlässigkeit der Prüfungen bzw. Ergebnisse einzuschätzen ist. Eine Erkenntnis und damit eine Aussage bezüglich der Hypothese, ist aus den Interviews nicht ableitbar.

- Fehlende (inhaltliche) Validität bei der Prüfungsgestaltung / Ungenügende Feststellung bzw. Prüfung der Handlungskompetenz

Hier sind zwei Aspekte zu erkennen. Zum einen ist feststellbar, dass die Prüfungen, gemäß den Interviewaussagen in der Regel einen Querschnitt an Aufgaben aus den unterschiedlichen Gebieten beinhalten. Es wird also inhaltlich das geprüft, was auch wirklich im Unterricht bzw. im Unternehmen vermittelt wurde. Kritik wurde lediglich im Hinblick auf die Intensität der Aufgaben in Bezug auf bestimmte Verkehrsträger geäußert. Zum zweiten Aspekt, der durch das BBiG geforderten Handlungsfähigkeit, ist anzumerken, dass eine Vielzahl an Aufgaben das Reproduktionsniveau sowie den handlungsorientierten Aspekt der Planung nicht überschreiten. Darüber hinaus gibt es Aufgaben, die unter den Aspekt der Durchführung fallen und nur wenige, die den Aspekt der Auswertung ansprechen. Es scheint also die inhaltliche Validität gegeben. Das heißt, für den Aspekt der inhaltlichen Validität ist die Hypothese zu widerlegen, während die Abbildung der Handlungskompetenz nicht ausreichend festgestellt wurde und somit die der zweite Teil der Hypothese zu bestätigen ist.

- Fehlende Objektivität der Prüfungsauswertung
  - Ungenügende Musterlösungen bzw. Lösungsvarianten
  - Mangelnde einheitliche Bewertungskriterien

Diese Hypothese wurde zum Teil durch die Interviewten bestätigt. So wurde von den meisten Interviewten geäußert, dass die Musterlösungen teilweise unzureichend, ungenügend bzw. sogar fehlerhaft sind. Gleichzeitig wurde jedoch erwähnt, dass die dadurch entstehende Punktedifferenz maximal 6 Punkte beträgt. Eine abschließende Aussage bezüglich der ersten

---

<sup>86</sup> Vgl. Abschnitt 3.1.3.

Hypothese ist durch diese Aussagen nicht möglich. Die Bewertungskriterien bezüglich der einzelnen (Teil-)aufgaben hingegen sind klar vorgegeben. Es ist vorgegeben, wie viele Punkte ein Prüfer für eine Teilaufgabe maximal geben darf und wie viele Punkte man mit der richtigen Beantwortung einer Aufgabe maximal erreichen kann. Somit ist die zweite Hypothese eindeutig widerlegt.

- Uneinheitlichkeit der mündlichen Prüfungen

Diese Hypothese kann für die Prüfungen der IHK Magdeburg eindeutig widerlegt werden. Zum einen gibt es eine bestimmte Anzahl an gleichwertigen Situationen und im Vorwege festgelegte mögliche Zusatzfragen zu den Aufgaben. Zum anderen setzt sich der Prüfungsausschuss aus Arbeitnehmer-, Arbeitgeber- und Lehrervertreter zusammen, so dass die Anteile und Schwierigkeitsgrade der weiteren Fragen ebenfalls relativ einheitlich sind. Problematisch zu sehen ist hingegen, dass es keine konkreten einheitlichen bundesweiten Vorgaben für die mündlichen Prüfungen gibt, so dass keine Aussage der mündlichen Prüfungen der IHK Magdeburg in Vergleich zu den mündlichen Prüfungen einer anderen IHK hergestellt werden kann.

- Mangelnde Vergleichbarkeit der Leistungen der Auszubildenden in unterschiedlichen Bundesländern

Diese These kann nicht exakt beantwortet werden. Jedoch ist festzustellen, dass bei der Nutzung der zentralen Aufgabenstellung die Vergleichbarkeit besser möglich ist. Problematisch zu sehen ist in diesem Rahmen die nicht immer vollständige Musterlösung. Es wurde von einem Interviewten geäußert, dass man relativ frei in der Auswertung der Prüfungen sei. Bei Nachgesprächen stellte sich jedoch heraus, dass dies maximal Auswirkungen auf die Vergabe von 3 bis 6 Punkten haben kann.

### **Zur Handlungskompetenzforderung:**

- Aufgaben nicht an berufliche Handlungen angelehnt

Hier ist festzustellen, dass die Aufgaben im ersten Teil der Prüfung an berufliche Handlungen angelehnt sind und aus umfangreichen Situationen bestehen. In den anderen Aufgabenteilen gibt es in der Regel kürzere Situationen.

- Aufgaben nicht an berufliche Situationen angelehnt

Aufgaben, die nicht an berufliche Situationen angelehnt sind, treten im Prüfungsteil „Wirtschafts- und Sozialkunde“ auf.

- Aufgaben erfassen nicht Handlungskompetenz im Sinne von Planen, Durchführen, Kontrollieren

Wie bereits oben erwähnt gab es im Prüfungsteil „Wirtschafts- und Sozialkunde“ Aufgaben, die nicht in dieses Schema einzuordnen sind. Viele der anderen Aufgaben decken lediglich den Aspekt der Planung ab, einige beinhalteten darüber hinaus den Aspekt der Durchführung und wenige Aufgaben erfassten die Kompetenz der Auswertung. Eine exakte Angabe zum Umfang der Planungsaufgaben wurde nicht gemacht, jedoch aufgrund der Aussagen in den Interviews ist davon auszugehen, dass diese Aufgaben im Teil „Leistungserstellung in Spedition und Logistik“ und im „kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ einen Anteil von über 50 % haben.

### **Forderungen des BBiG / Impliziert durch Handlungskompetenzforderung**

- Fehlende Kontrolle der Weiterentwicklung (lebenslanges Lernen)
- Fehlende Kontrolle des Selbstmanagements

Nach Aussage der verschiedenen Prüfungsausschussmitglieder wurden durch die Aufgaben keine Feststellungen zu diesen Aspekten gemacht. Anscheinend wird diese Implikation so interpretiert, dass der Aspekt der Weiterbildung/Weiterentwicklung im Schulunterricht zu behandeln ist.

### **7.9 Zusammenfassendes Ergebnis der Auswertung**

Durch die verschiedenen Interviews konnte belegt werden, dass sich die Aufgaben im Teil 1 der Prüfung grundlegend geändert haben. Darüber hinaus fand eine Anpassung der mündlichen Prüfungsaufgaben statt. Die Aufgabenerstellung der schriftlichen Prüfungen erfolgt zentral, was in der Regel keine großen Probleme mit sich bringt. Die Aufgabenstellungen sind in der Regel nicht umfassend, was den Teil des handlungsorientierten Ansatzes (Planen – Durchführen – Auswerten) betrifft, sondern es werden nur Teilaspekte des Ansatzes angesprochen. Problematisch ist die nicht vollkommene

Musterlösung, die allerdings einen äußerst geringen Teil der Auswertung verfälschen könnte. Positiv hervorzuheben ist, dass die Punktevergabe sowohl in der schriftlichen, als auch in der mündlichen Prüfung grundsätzlich so gestaltet ist, wie im Modellversuch KoPra. Das heißt man verfolgt „den „Grundsatz der Analytischen Bewertung“, bei dem Punkte für bestimmte Lösungselemente vergeben werden“ (Hensgen & Blum, 1998, S. 51). Der größte Vorteil bei diesem Vorgehen liegt in der relativ objektiven Bewertung der Aufgaben, sofern die Musterlösung ausreichend ist und ggf. weitere Aspekte, wie der Umgang mit Folgefehlern etc. berücksichtigt werden.<sup>87</sup> Allerdings sind meines Erachtens auch zwei Probleme bei diesem Vorgehen zu erkennen: Zum einen wird das sprachliche Können des Prüflings weniger stark berücksichtigt, was unter den Aspekt der „Kommunikationskompetenz“ / Sozialkompetenz fällt, die ja ein Teil der Handlungskompetenz ausmacht und zum anderen ist hier eine fehlerhafte oder nur unzureichende Musterlösung problematisch zu sehen, da dadurch eine objektive und vergleichbare Bewertung durch die einzelnen Ausschüsse der verschiedenen Kammern erschwert wird.

## 8 Zusammenfassende Auswertung aller drei Teile

Aus dem ersten Teil der Arbeit ergibt sich, dass sich die Voraussetzungen für die Gestaltung von Prüfungen geändert haben und damit eine Anpassung der Prüfung stattgefunden haben sollte. Zum einen wurde dies durch die Neuordnung des Berufes und der damit einhergehenden Einführung des Lernfeldkonzepts notwendig, zum anderen fand eine umfassende Novellierung des BBiG statt. Während im Lernfeldkonzept die Vermittlung von Handlungskompetenz angestrebt wird, ist im BBiG die Forderung nach der Feststellung der gleichbedeutenden Handlungsfähigkeit festgelegt. Für die Gesamtauswertung der beiden empirischen Untersuchungen werden im Folgenden die theoretischen Grundlagen aus dem ersten Teil aufgegriffen.

In den meisten Fällen ist das Gütekriterium der Durchführungsobjektivität bei der Konzeption der Prüfungen gemäß den Aussagen der Interviewten eingehalten worden, wobei gleichzeitig zu erwähnen ist, dass dies nicht gleichbedeutend mit der Einhaltung der Inhaltsvalidität ist. Diese wurde nur zum Teil eingehalten. So ist festzustellen, dass zwar die Inhalte einen Querschnitt aus dem Aufgabenspektrum der Ausbildung darstellen, jedoch ist die Prüfung der Handlungskompetenz nur unzureichend berücksichtigt worden. Insbesondere die Handlungskette „Planen – Durchführen – Auswerten“ ist bei der Mehrzahl der Aufgaben

---

<sup>87</sup> Vgl. Abschnitt 10.2.

nicht vollständig erkennbar. Dadurch werden auch die Fach- und Methodenkompetenz nur bedingt überprüft. Die Gütekriterien der Auswertungs- und Interpretationsobjektivität werden durch die Art der Kontrolle, Auswertung und Beurteilung relativ gut eingehalten und sind nur teilweise Verbesserungswürdig. So gibt es einheitliche Bewertungsrichtlinien und es existiert eine Vorgabe für die Punktevergabe, sowohl für einzelne Aufgaben, als auch für Teilaufgaben. Darüber hinaus gibt es für die schriftlich zu beantwortenden Aufgaben Musterlösungen, so dass in hohem Maße sichergestellt werden kann, dass die Prüfer zu gleichen Ergebnissen kommen können. Wie aus den Interviews jedoch hervorgeht, sind die Musterlösungen nicht immer vollständig bzw. gelegentlich sogar fehlerhaft, so dass einige Aspekte durch den Prüfenden in eigenem Ermessen bzw. in Rücksprache mit den anderen Prüfungsausschussmitgliedern ausgewertet werden müssen.

Wie oben erwähnt wird das Kriterium der Inhaltsvalidität nicht genügend durch die neuen Prüfungen bezüglich der Feststellung von Handlungskompetenz erfüllt. Das Kriterium der Übereinstimmungsgültigkeit, bei dem die mit verschiedenen Untersuchungsinstrumenten gewonnen Resultate übereinstimmen sollten, konnten durch die schriftlichen und mündlichen Prüfungen bestätigt werden. Zu den Gütekriterien Prognosevalidität, Konstruktionsvalidität und Reliabilität können aufgrund der empirischen Untersuchungen keine Aussagen getroffen werden.

Wie in Abschnitt 6.7 und 7.7 erwähnt, hat sich lediglich der Prüfungsteil 1.2 verändert. Die Prüfungsteile 1.1 und 1.2 sind schriftlich zu beantworten und die Teile 2 und 3 bestehen aus Mehrfachwahl-Aufgaben und Rechenaufgaben. Zunächst ist festzustellen, dass die Aufgaben in den Teilen 1.1 und 1.2 oftmals aus Tätigkeitsanweisungen bestehen und weniger aus den in Abschnitt 3.3 erläuterten Fragen. Grundsätzlich sind schriftlich zu beantwortende Aufgaben, im Idealfall mit offener Fragestellung bzw. offener Arbeitsanweisung als äußerst positiv für die Feststellung der Handlungskompetenz einzuschätzen. Jedoch ist bei den, in den Prüfungen verwendeten Aufgaben zu erkennen, dass die Mehrzahl der Fragen/ Anweisungen mit einem konkreten Arbeitsauftrag verbunden sind und nur wenige halb offen gestaltet waren. Durch die Verwendung von Mehrfachwahl-Aufgaben werden in den Teilen 2 und 3 ausschließlich geschlossene Fragen gestellt. Dadurch sind diese Aufgaben sehr stark lenkend und erfordern kein zielführendes Handeln des Prüflings mehr. Bei den Rechenaufgaben waren selten halb offene Anweisungen bzw. Fragen zu erkennen. Dies hat sicherlich mit der Auswertung zu tun, die maschinell erfolgt und bei der der Rechenweg oder eine Teillösung bei einer



Rechenaufgabe vollkommen unberücksichtigt bleiben. Bezüglich der Anforderungsbereiche bzw. Anforderungsniveaus ist festzustellen, dass die Mehrzahl der Aufgaben, insbesondere im Prüfungsteil 3 lediglich der Wissensreproduktion dient. Den zweiten Schwerpunkt machen die Aufgaben aus, die unter den Bereich der Reorganisation und des Transfer fallen. Nur wenige Aufgaben fallen unter den Bereich der Reflexion und Problemlösung.

Die mündlichen Prüfungen finden in Form eines Fachgespräches statt. Es existiert eine bestimmte Anzahl an Aufgaben auf einheitlichem Niveau, die vom Prüfungsausschuss selbst konstruiert wurden. Die Durchführungsobjektivität wurde aufgrund der gemeinsamen Konstruktion der Aufgaben sichergestellt. Außerdem wird die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität durch das gemeinsame Wirken der Prüfungsausschussmitglieder eingehalten. Da keine Analyse der Aufgaben durchgeführt wurde, kann keine Aussage zur Inhaltsvalidität getroffen werden. Wie bei den schriftlichen Prüfungen ist die Vergabe der Punkte anhand bestimmter Kriterien festgelegt, so dass Ergebnisse der Teilnehmer auf einem einheitlichen Niveau vergleichbar sind.

Bezüglich der Novellierung des BBiG kann im Vorwege festgestellt werden, dass sich insgesamt sich die Änderungen auf die Prüfungen hauptsächlich auf den § 38 beziehen. Die Auswertungen zu den Teilen 2 und 3 zeigen, dass mit den neuen Prüfungen der Feststellung von Handlungsfähigkeit in wesentlich stärkerem Maße Rechnung getragen wird, als mit den alten Prüfungen vor der Neuordnung. Wie bereits oben erwähnt ist diese Ausrichtung jedoch noch entwicklungsfähig, insbesondere um eine stärkere Feststellung der unterschiedlichen Kompetenzen zu gewährleisten. Weiterhin wird durch den § 38 BBiG impliziert, dass festgestellt werden soll, ob der Prüfling seine beruflichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten weiter auszubauen kann. Dieser Aspekt wurde bei den neuen Prüfungen wenig berücksichtigt. Allerdings bleibt offen, wie er geprüft werden kann. Umfangreiche Recherchen ergaben, dass es keinerlei Hinweise zu Aufgaben zur Überprüfung bezüglich der Weiterbildungspotentiale gibt. Die Schule hat die Aufgabe, dem Schüler diese Kompetenz zu vermitteln, Anwendung findet sich jedoch erst im späteren Leben und wird auch erst in längeren Zeitabschnitten überprüfbar, so dass davon auszugehen ist, dass dieser Teil der Handlungsfähigkeit wegen der Schwierigkeit der Überprüfbarkeit an einem Tag auch künftig keine Rolle spielen wird.

Die Möglichkeit der gutachterlichen Stellungnahme Dritter, die im § 39 BBiG gegeben wird, wurde bislang für diesen Ausbildungsberuf nicht genutzt. Die Dokumentation, die im § 42 BBiG genannt wird, wenn der Prüfungsvorsitz zwei Mitglieder des Prüfungsausschusses mit der Bewertung beauftragt, wird hier nicht erstellt, da alle Mitglieder des Prüfungsausschusses die Arbeiten kontrollieren. Das heißt die Prüfungen werden erst vom Prüfungsvorsitzenden überprüft und anschließend von den anderen beiden Hauptausschussmitgliedern. Die Ergebnisse werden bei abweichenden Ansichten diskutiert. Durch dieses Vorgehen ist keine Dokumentation notwendig und es haben sich keine Änderungen bezüglich der Bewertung und Notenfindung ergeben. Die mündlichen Prüfungen werden protokolliert, um einen Beleg über die Prüfungsleistungen des Prüflings zu haben. Da dieses Vorgehen bereits vor der Neuordnung praktiziert wurde, haben sich hier ebenfalls keine Änderungen ergeben. Ebenso ergeben sich durch die gesetzliche Legitimation des Bezuges zentraler Prüfungsaufgaben durch den § 47 BBiG keine weiteren Änderungen oder organisatorischen Umstellungen. Unter die in § 49 BBiG genannten Zusatzqualifikationen fallen bei diesem Ausbildungsberuf die Englischprüfungen, die durch die IHK abgenommen werden.

## **9 Auswertung in Hinblick auf den Rahmenlehrplan**

Im Folgenden wird eine Auswertung der Untersuchungen unter Berücksichtigung der Vorgaben des Rahmenlehrplans durchgeführt. Im Ausbildungsberuf Kaufmann / Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung braucht man nicht soweit zu gehen, „betriebsspezifische Lerninhalte / Gegebenheiten zu Prüfungsinhalten zu machen“ (vgl. Ebbinghaus & Schmidt, 2002, Abschnitt Vorbemerkungen). Grundsätzlich verstößt ein regional spezifischer Teil gegen die Forderungen der Reliabilität und Validität, insbesondere die Inhaltsvalidität und erschwert zudem den Vergleich der Prüflinge. Andererseits ergeben sich aus den unterschiedlichen Wirtschaftsgebieten in Deutschland unterschiedliche Anforderungen an die Ausbildung bzw. werden durch die „natürlichen“ regionalen Unterschiede unterschiedliche Kenntnisse, vor allem bei der praktischen Tätigkeit im Unternehmen vermittelt. Bei Betrachtung der verschiedenen Verkehrsträger sowie der weiteren Ausbildungsinhalte, die bei diesem Beruf eine Rolle spielen, ist erkennbar, dass der Ausbildungsberuf recht umfassend ist. So gibt es unter anderem Regionen in denen die Seefrachtabwicklung für Spediteure große Bedeutung hat (Hamburg, Bremen, Bremerhaven, Cuxhaven), in anderen Gegenden Bahntransporte stärker ausgeprägt sind (u.a. rollende Landstraße aus Süddeutschland nach Italien bzw. Osteuropa) und in anderen Regionen wiederum internationale LKW Transporte

die Tätigkeit des Kaufmanns / der Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung prägen. Aufgrund dieser Begebenheiten ist zu erkennen, dass ein Auszubildender bei der praktischen Tätigkeit selten mit allen Verkehrsträgern zu tun hat und seine Praxiskenntnisse sich in der Regel auf einen oder zwei Verkehrsträger beschränken.

Um diesen Gegebenheiten gerecht zu werden, kann der Prüfling zwei Verkehrsträger, die er schwerpunktmäßig in seiner Ausbildung absolviert hat, bei Prüfungsanmeldung auswählen. Einer dieser beiden wird ihm dann vom Prüfungsausschuss zur Bearbeitung vorgelegt (vgl. IHK-GBA News, 13/05), welcher dann im verkehrsträgerspezifischen Teil der Abschlussprüfung zu bearbeiten ist. Leider war diese Regelung bei der Interviewdurchführung nicht bekannt und dadurch leider nicht Bestandteil des Interviewleitfadens. Von dieser Entscheidung des Prüfungsausschusses ist in den Interviews nicht berichtet worden, jedoch lässt sich aus den einzelnen Interviews schlussfolgern, dass die Prüflinge den Verkehrsträger zur Bearbeitung bekommen, den sie schwerpunktmäßig in der praktischen Ausbildung behandelt haben. Ein Kritikpunkt im Interview war, dass die Schulen in bestimmten Regionen den Verkehrsträger, der für diese Region relevant ist und bei dem davon auszugehen ist, dass ihn die Schüler bei der Abschlussprüfung wählen, stärker im Unterricht behandeln und für den allgemeinen Teil lediglich das notwendigste vermitteln könnten. Dieser Kritikpunkt ist sicherlich angebracht, jedoch würde eine solche Vorgehensweise zum einen voraussetzen, dass es eine genaue Definition darüber geben müsste, welche Inhalte zum allgemeinen Teil gehören oder zum anderen müsste erkennbar sein, dass in den Prüfungen immer die gleichen Themen im verkehrsträgerübergreifenden Teil geprüft werden. Da aber weder die Grundlagen des verkehrsträgerübergreifenden Prüfungsteils eindeutig festgelegt sind und durch die in der Hausarbeit untersuchten Prüfungen auch keine sich wiederholenden Inhalte erkennbar waren, scheint ein Beschneiden der anderen Themenkomplexe in der schulischen Ausbildung ausgeschlossen zu sein. Darüber hinaus ist anzumerken, dass bei einem solchen Vorgehen dann eine reine zusammenhangslose Grundlagenvermittlung stattfinden müsste. Diese steht aber im vollkommenen Gegensatz zum Ansatz des Lernfeldkonzeptes. Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die Wahl des zu bearbeitenden Verkehrsträgers eine gute Möglichkeit bietet, regional spezifische Aufgaben abzubilden, was auch mit der Erläuterung zu diesem Beruf gemäß Rahmenrichtlinien übereinstimmt, in denen es heißt „der Auszubildende kann seine Kenntnisse eines Verkehrsträgers auf einen anderen übertragen und bei Bedarf sich dann spezifische Kenntnisse aneignen.“

Für eine Einschätzung der Prüfung des verkehrsträgerübergreifenden Teils sind einige Aspekte zu den Rahmenlehrplänen zu erwähnen. Es ist festzustellen, dass lediglich der Verkehrsträger LKW im Rahmenlehrplan festgelegt wurde. Darüber hinaus ist in Lernfeld 6 ein weiterer, regional bedeutender Verkehrsträger (hierunter fällt meines Erachtens Bahnverkehr oder Binnenschifffahrt) zu behandeln. Im Lernfeld 10 (Export) ist gefordert, dass die Schüler „die Kunden über globale Transportalternativen beraten. Sie organisieren den Transport mit einem weiteren nicht in Lernfeld 4 und 6 behandelten Verkehrsträger.“ Es ist festzustellen, dass für dieses Lernfeld der Verkehrsträger (Luftverkehr oder Seeschifffahrt) frei wählbar ist. Wie tief die im Lernfeld erwähnte Beratung bezüglich der Alternativen zu erfolgen hat, das heißt wie umfangreich neben dem einen Verkehrsträger der zweite behandelt wird, ist aus dieser Formulierung nicht ableitbar. Darüber hinaus ist für das Lernfeld Import kein Verkehrsträger angegeben. Im Vorwege der Ausbildungsordnung wird sogar ausdrücklich aufgeführt, dass die Auszubildenden anhand von drei Verkehrsträgern Kompetenzen zur Umsetzung von Speditionsverträgen erwerben.<sup>88</sup> Aufgrund der ungenauen Definitionen bzw. der unzureichenden Definition des Begriffes „beraten“ im Lernfeld 10, könnte der Schulunterricht sich aufgrund der Vorgaben des Rahmenlehrplans nur an drei Verkehrsträgern orientieren, während der vierte nur erwähnt wird. Aufgrund der Aufgabe des Spediteurs, der Besorgung der Versendung und der damit einhergehenden Bestimmung des Beförderungsmittel, sowie der Auswahl ausführender Unternehmer (vgl. § 454 HGB), ist jedoch eine umfassende Ausbildung in beiden globalen Verkehrsträgern unerlässlich und wird in der Regel im Schulunterricht sowie in den genutzten Schulbüchern (vgl. Brandenburg et al, 2006; vgl. Voth, 2007) berücksichtigt. Unter Berücksichtigung der obigen Darstellung ist die Gestaltung der verkehrsträgerübergreifenden Prüfung als äußerst positiv einzuschätzen, da wie bereits in Abschnitt 6.7 erwähnt, sich die Aufgaben zwar auf einen Verkehrsträger beziehen, jedoch hauptsächlich die grundlegenden Kenntnisse zum Im- und Export ansprechen, während die spezifischen Kenntnisse zu den Verkehrsträgern im verkehrsträgerübergreifenden Teil abgedeckt werden. Trotzdem eignen sich die Aufgaben in Teil 1.1, wie in Abschnitt 6.8 erwähnt, um die Vernetzung der Verkehrsträger in den Vordergrund zu rücken. Negativ aufgefallen ist, dass in den anderen beiden Prüfungsteilen nur Mehrfachwahl-Aufgaben verwendet werden. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sich offene Aufgabenstellungen anbieten, wenn „nachgewiesen werden soll, dass Prüfungskandidaten zur professionellen schriftlichen Darstellung von Sachverhalten in der

---

<sup>88</sup> Vgl. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung.

Lage sind“ (Breuer & Höhn, 1997, S. 101), sollten auch diese Teile offene Aufgabenstellungen enthalten.<sup>89</sup>

## 10 Ausblick

### 10.1 Ausblick zu dieser Hausarbeit

In der vorliegenden Hausarbeit wurde die Reform der Prüfungen zum einen durch die Dokumentenanalyse und zum anderen durch die durchgeführten Interviews dargestellt. Das heißt, es geht hauptsächlich um die praktischen und inhaltlichen Veränderungen der Prüfungen. Bei dieser Untersuchung sind einige Aspekte unberücksichtigt geblieben, die im Folgenden beschrieben werden. So wurden die Aufgaben bezüglich der Prüfung von Handlungskompetenz, unter den in Abschnitt 4.2 und 6.2 genannten Aspekten untersucht. Unberücksichtigt bleibt dabei jedoch, inwiefern sich die Differenzierung der Lernbereiche in den kognitiven, den affektiven und den psychomotorischen Bereich, in den Prüfungen widerspiegelt (vgl. Breuer, 2005, Berufliche Handlungskompetenz).

Im Modellversuch KoPra hat man für die Beurteilung der Eignung neuer Aufgaben Schwerpunkte gesetzt, die hier unberücksichtigt blieben. So wurden im Modellversuch zur Beantwortung der Frage, ob sich neue Aufgaben eignen, zusätzlich noch objektive Daten, wie die Trennschärfe der Aufgaben untersucht, die anhand der Prüfungsergebnisse der Prüfungsteilnehmer bestimmt werden konnten (vgl. Hensgen & Klieme, 1998). Eine diesbezügliche Untersuchung der einzelnen Aufgaben wurde im Rahmen der Hausarbeit aus zeitlichen Gründen nicht durchgeführt.

Ein weiterer Punkt, der im Rahmen der Hausarbeit nicht behandelt werden konnte, ist die Betrachtung der Musterlösungen. Hier bieten sich zwei weitere Schwerpunkte zur Untersuchung an. So könnte der Umfang und die Genauigkeit der Musterlösungen, überprüft werden.

### 10.2 Ausblick zum Begriff der Handlungskompetenz

Aufgrund der Recherchen, der Beobachtung der kontroversen Diskussion um den Begriff der Handlungskompetenz, der Fülle an Modellversuchen und der unterschiedlichen Auffassungen zur Möglichkeit der Feststellung der Handlungskompetenz und der damit einhergehenden

---

<sup>89</sup> Vgl. Abschnitt 6.8.

Gestaltung von Prüfungen ein wird kurzer Ausblick bzw. eine kurze Kritik zu diesen Aspekten gegeben. Einerseits ist festzustellen, dass das Lernfeldkonzept bereits 1996 von der KMK beschlossen wurde. Andererseits ist zu beobachten, dass die Diskussionen um dieses Konzept bis heute starken Einfluss auf die wissenschaftliche Arbeit vieler Forscher haben, die sich mit diesem Konzept und dessen Auswirkungen befassen. Auf der pragmatischen Ebene gibt es verschiedene Modellversuche, wie den KoPra Modellversuch (vgl. Hensgen & Blum, 1998), den RABBIT Modellversuch (vgl. Stickling, 1998), Anfänge von regionalen kammerübergreifenden Prüfungen im Leitkammersystem (vgl. Schierbecker, 1997) bis hin zu Workshops, die durch die AKA initiiert wurden und auf deren Erkenntnisse an unterschiedlichen Stellen in der Hausarbeit Bezug genommen wurde. Auf der wissenschaftlichen Ebene sind ebenfalls eine Fülle an Vorschlägen und Ideen zur Gestaltung der Rahmenlehrpläne, sowie zur praktischen Einführung und Umsetzung des Lernfeldkonzepts zu finden (vgl. u.a. Bader & Sloane, 2000). Als problematisch ist zu sehen, dass es nie zu einem grundlegenden Konsens bzw. einem gemeinsamen Zwischenstand beim Lernfeldkonzept sowie bei der damit einhergehenden Handlungskompetenz gekommen ist. Hier wäre es äußerst sinnvoll, wenn man den Versuch unternehmen würde, aus den verschiedenen Arbeiten das Wesentliche zu extrahieren und zusammenfassend darzustellen. Dies könnte sowohl auf der pragmatischen Ebene, als auch der wissenschaftlichen Ebene durchgeführt werden. Dies würde sinnvoll erscheinen, damit eine Grundlage geschaffen wird, die für weitere Forschungszwecke genutzt werden kann. Darüber hinaus könnten die Erkenntnisse aus den Modellversuchen einfacher auf andere Modellversuche transferiert werden, so dass durch weitere Modellversuche nicht mehr grundlegende Erkenntnisse herausgearbeitet werden müssen, sondern die Erkenntnisse verfeinert werden könnten. Dieses Vorgehen würde außerdem den wissenschaftlichen Charakter der Modellversuche stärker betonen, da bestimmte Dinge für andere offengelegt werden und diese dann weiterentwickelt werden können.

Auf der wissenschaftlichen Ebene durchgeführt, könnten die Erkenntnisse ebenfalls für weitere Untersuchungen sowie als Grundlage für die betroffenen Parteien der Ausbildung dienen. Natürlich wäre der wissenschaftliche Forschungsprozess damit nicht abgeschlossen, da dieser einem stetigen Wandel unterliegt. Grundlegend lässt sich für die oben genannten Möglichkeiten feststellen, dass zumindest der Begriff der Handlungskompetenz einheitlich definiert werden sollte, was einigen Wissenschaftlern (vgl. Ertl & Sloane, 2005) ebenfalls äußerst sinnvoll erscheint, da bei einer Diskussion um diesen Begriff diverse Vorstellungen

existieren, was darunter zu verstehen ist. Auch für die pragmatische Arbeit mit dem Begriff erscheint dies notwendig, um für die Erarbeitung von Lernsituationen konkretere Vorgaben setzen zu können und dadurch die weitere Umsetzung des Lernfeldkonzepts positiv zu beeinflussen.

### 10.3 Ausblick zu den in der behandelten Abschlussprüfungen

Insgesamt kann durch die Untersuchungen belegt werden, dass sich die Prüfungen positiv bezüglich der Prüfung von Handlungskompetenz geändert haben. Wie in der Auswertung ausführlich dargestellt wurde hat sich der erste Teil der Prüfung besonders stark verändert, wodurch sowohl die Möglichkeit der Abbildung der grundlegenden als auch die der regionalen Schwerpunkte gut erreicht wird. Darüber hinaus ist allgemein ist zu erkennen, dass viele der Neuerungen, die zu diesem Thema diskutiert und oftmals in Modellversuchen<sup>90</sup> erprobt wurden, Eingang in die Konstruktion, Erstellung, Auswertung und Beurteilung bzw. Bewertung der schriftlichen Prüfungen gefunden haben. Allerdings ist eine weitere Änderung der Aufgaben bezüglich der selbständigen Problemlösungsfindung durch den Prüfling, durch halb offene Fragen in den Prüfungsteilen „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ sowie „Wirtschafts- und Sozialkunde“ und halb offenen bzw. evtl. offenen Fragen im Bereich „Leistungserstellung in Spedition und Logistik“ wünschenswert. Gerade offene Fragen bieten die zusätzliche Möglichkeit, „die Fähigkeit eines Prüfungskandidaten abzubilden, einen Sachverhalt aus unterschiedlichen Blickrichtungen zu beleuchten“ (Breuer & Höhn, 1997, S. 101). Sofern man in den Teilen 2 und 3 nicht auf einfach auszuwertende Aufgaben verzichten möchte, könnte man zumindest verstärkt Umordnungs- und Reihenfolge Aufgaben nutzen, da diese zur Feststellung der Handlungskompetenz besser geeignet sind als Mehrfachwahl-Aufgaben.<sup>91</sup>

Für die mündlichen Prüfungen ist lediglich als Mangel zu erwähnen, dass der Prüfungsausschuss keine Anleitung zur Erstellung der Aufgaben hat. Aufgrund der Erfahrungen einiger Prüfungsausschussmitglieder und der gemeinsamen Erstellung der Aufgaben ist jedoch davon auszugehen, dass diese den allgemeinen Anforderungen entsprechen.

---

<sup>90</sup> Insbesondere ist hier der Modellversuch KoPra zu nennen, einem der komplexesten Modellversuche zu diesem Thema.

<sup>91</sup> Vgl. Abschnitt 3.2.5.

## Literatur

Bader, R. (2003). Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. In: dbb-Verlag (Hrsg.), *Die berufsbildende Schule*, Nummer 55/ 2003, S. 210–217.

Bader, R. & Sloane, Peter F. E. (2000). Lernen in Lernfeldern, Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

Badura, J. & Müller, N. (1997). Aufgabenerstellung im Rahmen des Prüfungskonzeptes AKA 2000. In: Schmidt, J. U. (Hrsg.), *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – Handlungsorientiert und komplex!?* Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 204, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bogner, A. et al. (2002). Das Experteninterview. Opladen: Leske und Budrich.

Brandenburg H. et al. (2006). Güterverkehr – Spedition – Logistik, Leistungserstellung. In: Brandenburg et al. (Hrsg.), *Spedition und Logistik*. 37. Aufl., Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS.

Breuer, K. & Höhn, K. (1997). Entwicklung von praxis- und handlungsorientierten Aufgaben. In: Schmidt, J. U. (Hrsg.), *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – Handlungsorientiert und komplex!?*, Berichte zur beruflichen Bildung Heft 204, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Breuer, K. (2000). Mündliche Prüfungen als Kundenberatungsgespräche. In: Tramm T. & Stiller I. (Hrsg.), *Die kaufmännische Berufsbildung in der Diskussion: Handlungsfelder, Lernfelder und Prüfungen in Theorie und Praxis*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Breuer, K. (2005). Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: Büchter, K. et al. (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, Ausgabe 8, 2005. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf) (25.04.2008).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005). Die Reform der beruflichen Bildung, Chance und Verlässlichkeit durch Innovation und Qualität – Zum Berufsbildungsgesetz 2005. Berlin. Online: [http://www.bmbf.de/pub/reform\\_BBiG.pdf](http://www.bmbf.de/pub/reform_BBiG.pdf) (25. 04. 2008).

Bundesverband Druck und Medien (bvdm) (2005). Kurzbewertung des Berufsbildungsgesetzes. Online: [http://www.bvdm-online.de/Bildung/pdf/Kurzbewertung\\_BBiG.pdf](http://www.bvdm-online.de/Bildung/pdf/Kurzbewertung_BBiG.pdf) (30. 04. 2008).

Ebbinghaus, M. & Schmidt, J. U. (2002). Prüfungsmethoden und Aufgabenarten. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 1. unveränderter Nachdruck, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Ebbinghaus, M. (2004). Prüfungsformen der Zukunft? Prüfungsformen mit Zukunft? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 267, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Ebbinghaus, M. & Frank, I. (2004). Innovative Prüfungsformen – Leitprinzipien der Kompetenzvermittlung. In: Lennartz, D. (Hrsg.), *Aktionsfeld Prüfungen: Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven*, Ausgabe 1/2004, S. 14-26.



Ertl, H. & Sloane, P. F. E. (2005). *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung, Eine Einführung*. 4. Aufl., Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertsäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Greinert, W. (1997). *Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland: Struktur und Funktion*. 3. Aufl., Stuttgart: Holland + Josenhans.

Güterkraftverkehrsberufszugangsverordnung (GüKBerZugV). Online:  
<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gbzugv/gesamt.pdf> (15.05.2008).  
Handelsgesetzbuch (2004). 41. Aufl., München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Hensgen et al. (1997). Erfassung beruflicher Handlungskompetenz bei angehenden Bürokaufleuten. In: Schmidt, J. U. (Hrsg.), *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – Handlungsorientiert und komplex!?* Berichte zur beruflichen Bildung Heft 204, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hensgen, A. & Blum, F. (1998). Prüfen beruflicher Handlungskompetenz: Das KoPra-Konzept. In: Schmidt, J. U. (Hrsg.), *Zeitgemäß ausbilden – zeitgemäß prüfen, Theorie und Praxis handlungsorientierter Ausbildung und Prüfung im kaufmännischen Bereich*. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 212, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hensgen, A. & Klieme, E. (1998). Wie bewähren sich neue Prüfungsaufgaben. In: Schmidt, J. U. (Hrsg.), *Zeitgemäß ausbilden – zeitgemäß prüfen, Theorie und Praxis handlungsorientierter Ausbildung und Prüfung im kaufmännischen Bereich*, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 212, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hensgen, A. et al. (2000). Kaufleute handlungsorientiert ausbilden und prüfen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 235, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Industrie- und Handelskammer Nürnberg für Mittelfranken, IHK-GBA News Nr. 13/05, Herausgegeben durch die Industrie- und Handelskammer Nürnberg für Mittelfranken, 12.08.2005.

Industrie- und Handelskammer Magdeburg, Prüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen. Online:  
[http://www.magdeburg.ihk24.de/produktmarken/bildung/Pruefungsordnung\\_.pdf](http://www.magdeburg.ihk24.de/produktmarken/bildung/Pruefungsordnung_.pdf)  
(15.04.2008).

Ingenkamp, K. (1992). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. 2. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Ingenkamp, K. (1995). Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung, Texte und Untersuchungsberichte. 9. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Klauser, F. (2000). Deklaratives, prozedurales, strategisches Wissen und Metakognition als Leitkategorien der Lernfeldgestaltung. In: Bader, R. & Sloane, Peter F. E. (Hrsg.), *Lernen in Lernfeldern, Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept*, Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

KMK (1972). 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. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn. Online: <http://www.kmk.org/doc/beschl/GEP72-05-30.pdf> (20.04.2008).

KMK (1991). Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991 Internetquelle: <http://www.kmk.org/doc/beschl/rvbs91-03-15.pdf> (20.04.2008)

KMK (1999). Länderpositionen zu Folgeaktivitäten aus dem Beschluss der Arbeitsgruppe "Aus und Weiterbildung" im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. "Strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung - Gemeinsame Grundlagen und Orientierungen" vom 22. Oktober 1999. Veröffentlicht: Bonn 2000, Internetquelle: <http://www.kmk.org/doc/laenderpos.pdf> (20.04.2008)

KMK (2002). Rahmenvereinbarung über die Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.11.1998 i. d. F. vom 26.04.2002, Internetquelle: <http://www.kmk.org/doc/beschl/rvfz02-04-26.pdf> (20.04.2008)

KMK (2004). Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung/ Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 30.04.2004, Internetquelle: <http://www.kmk.org/beruf/rpl/rlpKfmSpedition.pdf> (20.04.2008)

KMK (2006). Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Wirtschaft. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006 Internetquelle: [http://www.kmk.org/doc/beschl/061116\\_EPA-wirtschaft.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/061116_EPA-wirtschaft.pdf), Download: (20.06.2008)

KMK (2007). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung (Hrsg.), Bonn. Internetquelle: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> (20.04.2008)

Korswird et al. (1998). Unterrichtskonzepte und Erfolgskontrollen im handlungsorientierten Unterricht der Bürokaufleute. In: Schmidt, J. U. (Hrsg.), *Zeitgemäß ausbilden – zeitgemäß prüfen. Theorie und Praxis handlungsorientierter Ausbildung und Prüfung im kaufmännischen Bereich*. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 212, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Krechting, B. (1998). Von der beruflichen Handlung zur Prüfungsaufgabe. In: Schmidt, J. U. (Hrsg.), *Zeitgemäß ausbilden – zeitgemäß prüfen. Theorie und Praxis handlungsorientierter Ausbildung und Prüfung im kaufmännischen Bereich*. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 212, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Lakies, T. & Nehls, H. (2007). Basiskommentar zum Berufsbildungsgesetz, Frankfurt am Main: Bund-Verlag GmbH.

Lamnek, S. (1988). Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. 3. korrigierte Aufl., München, Weinheim: Psychologie Verlags-Union.

Lamnek, S. (1988). Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 3. korrigierte Aufl., München, Weinheim: Psychologie Verlags-Union.

Lamnek, S. (2005). Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Liebe, G. & Neumann, R. (1997). Handlungsorientierte Prüfungsaufgaben: Bürokaufmann/Bürokauffrau. In: Schmidt, J. U. (Hrsg.), *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – Handlungsorientiert und komplex!?* Berichte zur beruflichen Bildung Heft 204, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Nehls, H. (2005). Berufsbildungsgesetz. Textausgabe mit Kurzkommentar. Frankfurt am Main: Bund-Verlag.

Reetz, L. (2005). Situierete Prüfungsaufgaben - Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In Büchter, K. et al. (Hrsg.), *Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung, bwpat online*, Ausgabe Nr. 8, Juli 2005, Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz\\_bwpat8.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.shtml) (02.05.2008).

Reinisch, H. et al. (2004). Studien zur Dynamik des Berufsbildungssystems. Forschungsbeiträge zur Struktur-, Organisations- und Curriculumentwicklung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reisse, W. (1997). Schlüsselqualifikationen und kaufmännische Prüfungen. In: Schmidt, J. U. (Hrsg.), *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – Handlungsorientiert und komplex!?* Berichte zur beruflichen Bildung Heft 204, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Sacher, W. (2004). Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. 4. überarbeitete Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Schlieck, H. & Krechting, B. (1998). Der Modellversuch KoPra: Erwartungen, Intentionen und Funktionen. In: Schmidt, J. U. (Hrsg.), *Zeitgemäß ausbilden – zeitgemäß prüfen. Theorie und Praxis handlungsorientierter Ausbildung und Prüfung im kaufmännischen Bereich*. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 212, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schmidt, J. U. (1997). Kaufmännische Prüfungsaufgaben – Handlungsorientiert und komplex!? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 204, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schmidt, F. (1998). Die zukünftige Rolle der berufsbildenden Schulen im dualen System. In: Schmidt, J. U. (Hrsg.), *Zeitgemäß ausbilden – zeitgemäß prüfen. Theorie und Praxis handlungsorientierter Ausbildung und Prüfung im kaufmännischen Bereich*. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 212, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schmidt, J. U. (1998). Zeitgemäß ausbilden – zeitgemäß prüfen. Theorie und Praxis handlungsorientierter Ausbildung und Prüfung im kaufmännischen Bereich. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 212, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schierbecker, T. (1997). Leitkammersystem für kaufmännische Abschlussprüfungen in Norddeutschland. In: Schmidt, J. U. (Hrsg.), *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – Handlungsorientiert und komplex!?* Berichte zur beruflichen Bildung Heft 204, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Stickling, E. (1998). Didaktische Innovationen in der Ausbildung von Bürokaufleuten im Handwerk – der Modellversuch RABBIT. In: Schmidt, J. U. (Hrsg.), *Zeitgemäß ausbilden – zeitgemäß prüfen. Theorie und Praxis handlungsorientierter Ausbildung und Prüfung im kaufmännischen Bereich*. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 212, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Tramm, T & Stiller, I. (2000). Die kaufmännische Berufsbildung in der Diskussion: Handlungsfelder, Lernfelder und Prüfungen in Theorie und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung / zur Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung, vom 26.07.2004, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 39, ausgegeben zu Bonn am 28.07.2004.

Voth, M. & Fragner, R. (2007). Leistungsprozesse, Spedition und Logistik – Informationshandbuch. 3. Aufl., Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Walter, J. (1996). Prüfungen und Beurteilungen in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main: Peter Land, Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Wohlgemuth, H. H. (1995). Berufsbildungsgesetz Kommentar für die Praxis. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl., Köln: Bund-Verlag GmbH.

Wohlgemuth, H.H. et al. (2006) Berufsbildungsgesetz 2005, Kommentar für die Praxis. 3. überarbeitete und erweiterte Aufl., Köln: Bund-Verlag GmbH.

## Anhang

### Interviewleitfaden

#### A: Einleitung

Wie Sie wissen, haben sich durch die Neuordnung des Ausbildungsberufes Kaufmann / Kauffrau für Spedition und Logistik unterstützt durch die Novellierung des BBiG die Anforderungen an die Abschlussprüfungen geändert. Um einen Überblick aus Sicht eines Experten zu erhalten, möchte ich mit Ihnen dieses Interview führen.

## **B: Allgemeine Angaben**

Name:

Geschlecht:  m  w

Tätigkeit / Position:

Mitglied im Prüfungsausschuss als:

Arbeitgebervertreter

Arbeitnehmervertreter

Lehrervertreter

Mitglied des Prüfungsausschuss seit:

## **C: Prüfungsdurchführung**

Welche formalen Veränderungen haben sich für die Durchführung der Prüfungen ergeben?

### **C.1: Merkmale der alten Prüfungsdurchführung?**

Dauer ?

An wie vielen Tagen?

Zentrale Prüfung oder dezentrale Prüfung?

### **C.2: Merkmale der neuen Prüfungsdurchführung?**

Dauer ?

An wie vielen Tagen?

Zentrale Prüfung oder dezentrale Prüfung?

## **D: Prüfungserstellung und -inhalte der schriftlichen Prüfungen**

A Durch wen werden die Prüfungen erstellt?

B Aus welchen Inhalten setzen sich die Prüfungsteile zusammen und wie sind die Aufgaben gestaltet?

C Wie wirken sich Rahmenlehrplan / Ausbildungsrahmenplan aus?

### **D.1: Validität bei der Prüfungsgestaltung / Ungenügende Feststellung bzw. Prüfung der Handlungskompetenz**

Wer sind die Ersteller der Prüfungen?

Welche Themen kommen in der Prüfung dran / Sind Inhalt der Prüfung?

Gibt es eine ausreichende Themenvielfalt?

Wird in Prüfungen ein Querschnitt aus allen Bereichen gewählt oder gibt es zu beobachtende Schwerpunkt in den Prüfungen?

Sind regionale Themen-Schwerpunkte, (trotz zentraler Prüfung), erkennbar?

Sind regionale Schwerpunkte in sonstiger Hinsicht (Orte, etc) bei den Aufgaben erkennbar?

### **D.2: Objektivität bei der Prüfungsgestaltung**

Fließen in die Erstellung der Prüfungen regionale Aspekte der Prüfungsersteller ein?

Sind Schwerpunkte erkennbar (die es nicht geben dürfte?)

### **D.3: Reliabilität bei der Prüfungsdurchführung**

Sind Prüfungen aus den einzelnen Bundesländern wirklich vergleichbar?

Sind Prüfungen verschiedener Auszubildender vergleichbar?

### **D.4: Weitere Faktoren, die gem. BBiG berücksichtigt werden sollten**

Kontrolle der Weiterentwicklung (Wie wird lebenslanges Lernen geprüft?)?

(z.B. durch die Prüfung von Kompetenzen in situativen Fragestellungen)

Kontrolle des Selbstmanagements?

Werden weitere Kompetenzen geprüft?

### **D.5: Aufgabenformen / Kompetenzen**

Welche Aufgabenformen wurden in den „alten“ Prüfungen genutzt?

- Speditionsbetriebslehre
- Rechnungswesen / Controlling
- Wirtschafts- und Sozialkunde

Welche Aufgabenformen werden seit der Neuordnung genutzt?

- Leistungserstellung in Spedition und Logistik

- Verkehrsträgerübergreifend / Verkehrsträgerspezifisch
- Rechnungswesen / Controlling
- Wirtschafts- und Sozialkunde

Wird durch die Prüfungen wirklich Handlungskompetenz geprüft?

Womit / Wodurch wird mit den Prüfungen Handlungskompetenz geprüft?

Welche Kompetenzen werden (überhaupt) mit den schriftlichen Abschlussprüfungen festgestellt?

### **E: Prüfungsauswertung**

A Wie erfolgt die Auswertung und Beurteilung der Prüfungen?

B Welche Änderungen haben sich ergeben?

Sind zu den Aufgabensätzen Musterlösungen vorhanden?

Erlauben die Musterlösungen verschiedene Antwortmöglichkeiten?

Gibt es einheitliche Bewertungskriterien?

Falls nicht, kommt es dann zu einer mangelnden Vergleichbarkeit der Leistungen der Auszubildenden in unterschiedlichen Bundesländern?

### **F: Mündliche Prüfung**

A Wie wird die mündliche Prüfung organisiert?

B Wer legt die Themen für die mündliche Prüfung fest bzw. worauf beziehen sich diese?

#### **F.1: Durchführung / Themen / Auswertung**

Welche Themen werden in der mündlichen Prüfung behandelt?

Kann der Prüfling selbst Schwerpunkte setzen?

Verläuft die mündliche Prüfung wie ein Fachgespräch, bei der der zu Prüfende eine komplexe Situation erhält und dann darüber „referieren“ muss oder werden viele (Wissensfragen) an den Prüfling im Verlauf der Prüfung gestellt?

Gibt es festgelegte Punkte, auf die hingewiesen werden darf? Bzw. ist festgelegt, wie viele Informationen / „Hilfsfragen“ der Prüfling zur Unterstützung bekommt?

Wie fließen „Hilfestellungen“ in die Bewertung der mündlichen Prüfungsleistung ein?

Gibt es eine klare Vorgabe, welche Aspekte in den Ausführungen des Prüflings enthalten sein müssen? (D.h. gibt es eine Art „Muster-Antworten-Katalog“)

Wenn ja, inwiefern darf die Antwort des Prüflings von den Vorgaben abweichen?

Wie hat sich die mündliche Prüfung heute im Verhältnis zu der mündlichen Prüfung vor der Neuordnung des Berufes verändert?

### **F.2: Einschätzung bezüglich der Gütekriterien:**

Validität (insbesondere Inhaltsvalidität)

Inwieweit wird in der Prüfung das berücksichtigt, was der Prüfling im Rahmen der Ausbildung gelernt haben sollte?

Wie spiegelt sich der berufspraktische Teil der Ausbildung in der mündlichen Prüfung wieder?

Objektivität

Wie wird die Objektivität der Auswertung sichergestellt?

Welche Auswirkungen hat das Erstellen eines Protokolls bei der mündlichen Prüfung?

Reliabilität

Sind die Prüfungsergebnisse reliabel in Bezug auf andere Prüflinge bzw. gibt es vergleichbare Situationen?

Ist der Kenntnisstand der Auszubildenden Abhängig vom Ausbildungsunternehmen?

### **G: Zum Berufsbildungsgesetz**

Gibt es weitere Prüfungen (Zusatzqualifikationen) durch die IHK?

Wird die Möglichkeit der Hinzuziehung dritter genutzt?

Wird die Auswertung dokumentiert?

Sind gestreckte Abschlussprüfungen geplant?



### Auswertungsbogen

Aufgabe/ Unter- aufgabe	Mw-A <sup>92</sup>		Frageart / Art der Anweisung		Beruflicher Kontext <sup>93</sup>	„kurze“ berufliche Situation <sup>94</sup>	Berufliche Situation	(reine) Wissens- abfrage	V W L <sup>95</sup>	Handlungs- orientiert (Planen – Durchführen - Auswerten) <sup>96</sup>	Prozess- orientiert <sup>97</sup>	LF <sup>98</sup>	AO <sup>99</sup>
	Ja <sup>100</sup>	Nein	Offen (was, wie warum)	Geschlossen (wo, wer, wann, wie viele)									
					(Praxisnähe)			Einbettung möglich <sup>101</sup>			(mehr- phasig)		

<sup>92</sup> Mehrfachwahl-Aufgabe.

<sup>93</sup> In der Regel bei Aufgaben in den Gebieten Wirtschafts- und Sozialkunde oder Controlling.

<sup>94</sup> Mit „kurze“ berufliche Situation ist eine Situation gemeint, die lediglich aus einem Satz besteht und in der alle Angaben zur Bewältigung der Aufgabe relevant sind, sodass ein Planen (in Form von relevante Daten ermitteln) nicht stattfinden muss, die jedoch Praxisnähe aufweist (siehe Schaubild).

<sup>95</sup> Theoretisches, Konstrukt. Hier scheint eine Einbettung in eine berufliche Handlung bzw. in einen beruflichen Kontext nicht möglich, da es sich um ein abstraktes Modell aus dem Bereich der VWL handelt – Lernfeld 15.

<sup>96</sup> Hier ist das Anforderungsniveau gemäß Abschnitt 6.2 einzutragen.

<sup>97</sup> Hier werden Großbuchstaben eingetragen, sofern eine Hauptsituation mehrerer Aufgaben zugeordnet werden kann, so wird dies durch Kleinbuchstaben zu Ausdruck gebracht.

<sup>98</sup> Lernfeld, dem der Inhalt dieser Aufgabe zuzuordnen ist.

<sup>99</sup> Ausbildungsordnungsabschnitt, dem der Inhalt der Aufgabe zuzuordnen ist.

<sup>100</sup> Falls es sich bei der Aufgabe um eine Rechnung handelt, so wird dies mit der Abkürzung Rg. vermerkt.

<sup>101</sup> Hier handelt es sich um Aufgaben, bei denen eine Einbettung in einen beruflichen Kontext möglich wäre, jedoch nicht erfolgt ist.

---


**Hinweise zum Auswertungsbogen nach Badura / Müller<sup>102</sup>:**

1. Praxisorientierung

Die Aufgabenstellung soll sich auf einen Sachverhalt aus der Praxis beziehen (**allgemeine Berufliche Situation / Kontext**)

2. Adressatenorientierung

Der Prüfling ist als handelndes Subjekt anzusprechen (**Aus Sicht des zu Bearbeitenden**)

3. Aktivitätsorientierung

Die Aufgabenstellung soll vom Prüfling eine Aktivität erfordern (**Planen – Durchführen – Kontrollieren**)

4. Entscheidungs-/Problemorientierung

Es ist eine Entscheidungssituation vorzugeben, bei der der Prüfling den entsprechenden Lösungsweg finden muss. (keine Vorwegnahme des Lösungsweges bzw. keine geschlossene / gezielte Frage zur Lösung).

5. Prozessorientierung

Prüfungsaufgaben sollten mehrphasig gestaltet werden, d.h. einen zusammenhängenden Handlungsablauf darzustellen.“ (**mehrere Aufgaben beziehen sich auf eine Situation**)

---

<sup>102</sup> Badura & Müller Aufgabenerstellung im Rahmen des Prüfungskonzepts Aka 2000, Seite 58 f., In Schmidt, Jens U. (Hrsg.), *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – handlungsorientiert und komplex!?*

**Ergänzende Hinweise nach Ebbinghaus & Frank<sup>103</sup>:**

<b>Praxisnähe</b>	<b>→</b>	<b>Handlungsorientierung</b>	<b>→</b>	<b>Prozessorientierung</b>
(beruflicher Kontext)	(„kurze“ berufliche Situation)	(berufliche Situation)		(mehrphasig)
(Punkt 1)	(Punkt 1 + 2)	(Punkt 1 bis 4)		(Punkte 1 bis 5)
Simulation beruflicher	Integration beruflicher Anforderungen	Einbettung von Handlungen in		Arbeitsanforderungen

<sup>103</sup> Ebbinghaus & Frank, Abbildung: Innovative Prüfungsformen – Leitprinzipien der Kompetenzermittlung in Lennartz, Dagmar, Aktionsfeld Prüfungen.