
WORKSHOP 5: Neugestaltung der Abschlussprüfung

HEINFRIED RISCHMÜLLER

1 Überblick und Beschreibung der Vorgehensweise im Workshop 5

Im Workshop 5 ging es um die Neugestaltung der Abschlussprüfung im Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau. Zu diesem Workshop hatten sich 24 Teilnehmer angemeldet. Die Vorbereitung und Moderation des Workshops lag in den Händen von Dr. Heinfried Rischmüller (Arnoldi Schule Göttingen/Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Göttingen). Als Experten waren Margit Ebbinghaus (Berufsbildungsinstitut Bonn), Detlef Josch (Prüfungserstellungsausschuss für audiovisuelle Medien, Hamburg) und Peter Engelhardt (Oberstufenzentrum Berlin) eingeladen. Frank Puschhof aus Bingen stellte Bezüge zum BiBB-Modellversuch KLLU (Komplexe Lehr- und Lernsituationen zur Umsetzung betrieblicher Handlungssituationen ...) her. Ralf Korswird und Bernd Krechting, beide Lehrer an der BBS Pottgraben in Osnabrück, berichteten über Ergebnisse des BBiB-Modellversuchs KoPra (Komplexe Prüfungsaufgaben für Bürokaufleute).

Der Workshop wurde vom Moderator mit der Begrüßung der Teilnehmer und einem Überblick über die geplante Vorgehensweise eröffnet. Anschließend stellten sich die eingeladenen Experten und die Vertreter der beiden Modellversuche vor. Die persönliche Kurzvorstellung wurde von einigen Teilnehmern bereits dazu genutzt, recht ausführlich auf eigene Erfahrungen und Meinungen zur Thematik einzugehen. Heinfried Rischmüller skizzierte anschließend in groben Zügen die seiner Ansicht nach mit der Abschlussprüfung verbundene Problematik vor allem aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Dabei leuchtete er das Spannungsfeld aus, das sich aus den Anforderungen des neuen KMK-Rahmenlehrplans auf der einen Seite und den Anforderungen der schriftlichen IHK-Abschlussprüfung (AkA-Prüfung) auf der anderen Seite zur Zeit ergibt. In diesem Zusammenhang betonte er die dominierende Rolle des AKA-Stoffkatalogs. Dessen Aufbau und Inhalte wurden kurz erläutert. Vor diesem Hintergrund wurden mögliche Schlussfolgerungen und Konsequenzen für den Modellversuch CULIK aufgezeigt. Diese Kernproblematik wurde vom Moderator auch auf der abschließenden Berichterstattung über den Workshop am Freitagnachmittag herausgestellt.

Den Teilnehmern des Workshops wurde das im Vorfeld der Tagung bereits auf der Tagungshomepage www.culik.de/cft eingestellte **Einführungsreferat** (siehe

http://www.culik.de/cft/themen/ws5/Einfhrg_WS5_Rischmueller.pdf) ausgehändigt, auf das sich Heinfried Rischmüller in seiner einführenden Darstellung bezog. Die in diesem Papier bewusst zugespitzt vorgetragene Position führte zu einer heftigen Diskussion der Teilnehmer, die jeweils aus ihrer Sicht Stellung bezogen, über eigene Erfahrungen berichteten und weiterführende Fragen stellten. Die anwesenden Experten konnten in dieser Diskussion ebenfalls ihre Erfahrungen einbringen und ihre Sichtweise darstellen.

Die vom Moderator eingangs vorgestellten sechs **Leitfragen** (siehe Tabelle 1) für den Workshop boten eine sinnvolle Strukturierung, die jedoch in der Diskussion nicht immer eingehalten wurde. Das große Bedürfnis einzelner Teilnehmer, die eigene Position wirkungsvoll darzustellen, führte immer wieder dazu, dass die aufgeworfenen Leitfragen etwas aus dem Blick gerieten.

Tabelle 1: **Sechs Leitfragen des Workshops 5**

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Wie können Kompetenzen (im Rahmen der Abschlussprüfung) geprüft werden?2. Wie können handlungsorientierte Prüfungsaufgaben aussehen, die auch unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen einer Abschlussprüfung, praktikabel und machbar sind?3. Welche Erfahrungen (der Experten und der Teilnehmer des Workshops) liegen bislang mit neuen, handlungsorientierten Prüfungsaufgaben vor?4. Wie kann die Arbeit des Fachausschusses der AkA bzw. GBA und der Aufgabenerstellungsausschüsse wirkungsvoll unterstützt und auf diese Weise Einfluss auf die Gestaltung der Abschlussprüfungen genommen werden?5. Welche Konsequenzen und Schlussfolgerungen ergeben sich aus den hier geschilderten Systemzusammenhängen und insbesondere aus den Veränderungen der Abschlussprüfung für die weitere Arbeit im Modellversuch CULIK?6. Welche Auswirkungen sind von der neuen Abschlussprüfung auf den Unterricht zu erwarten? |
|--|

Frank Schmidt (Kultusministerium Niedersachsen) wies in seiner Stellungnahme darauf hin, dass Überlegungen im Gange seien, in die Note der Abschlussprüfung die Schulnote mit einem Gewicht von wahrscheinlich 20% einzubeziehen. Wenn sich dieser Vorschlag durchsetzt, dann würde damit die Arbeit der Lehrer in der Berufsschule größere Anerkennung und stärkeres Gewicht bekommen und den Stellenwert der AkA-Aufgaben relativieren. Weiterhin würde darüber nachgedacht, ob das „Modell Baden-Württemberg“ gegebenenfalls auf Niedersachsen übertragen wird. Baden-Württemberg ist zur Zeit das einzige Bundesland, das bei

der Abschlussprüfung nicht die AkA-Aufgaben verwendet. Die Entwicklung sei politisch aber vollkommen offen und man könne zur Zeit keine weiteren Aussagen machen.

Der Moderator vertrat die Auffassung, dass im Moment davon auszugehen sei, dass in Niedersachsen weiterhin die Abschlussprüfungen der IHK mit den AkA-Aufgabensätzen durchgeführt würden. Für den MV CULIK bedeute das, sich mit dieser Realität auseinander zu setzen und die Bedingungen vor Ort zur Kenntnis zu nehmen. Weiterhin erwarte er persönlich, dass die AkA aufgrund der von ihr in jüngster Zeit vorgenommenen Anpassungen der Prüfungsaufgaben an die Bestimmungen der Neuordnung der Ausbildung zum Industriekaufmann/Industriekauffrau auch weiterhin den Standard für die Anforderungen der schriftlichen Abschlussprüfung setzen wird.

Es wurde an den Beiträgen deutlich, dass die Teilnehmer nicht über aktuelle Informationen zum Stand und zur weiteren Entwicklung der AKA-Abschlussprüfung verfügen. Da sich diese Veränderungen erst in letzter Zeit und unter völligem Ausschluss der Öffentlichkeit vollzogen haben, erschien es dringlich und wichtig, zum Stand und zur Entwicklung der handlungsorientierten Prüfungsaufgaben durch die AkA Stellung zu nehmen. Da der Moderator seit Anfang des Jahres Mitglied im überregionalen Fachausschuss der AkA in Nürnberg ist, konnte er aus erster Hand über diese Entwicklungen berichten. Die wesentlichen Informationen sind in einem Text mit dem Titel **„Information zum Stand und zur Entwicklung der handlungsorientierten Prüfungsaufgaben für die schriftliche Abschlussprüfung der kaufmännischen Berufsausbildung zum Industriekaufmann/Industriekauffrau“** (siehe Anhang 3) zusammengefasst. Dieses Informationspapier wurde allen Teilnehmern des Workshops ausgehändigt.

In der kontrovers verlaufenden Diskussion wurde deutlich, dass neben dem starken Interesse an aktuellen Informationen zur Neugestaltung der Abschlussprüfung ein großes Bedürfnis auch darin bestand, die Problematik der Entwicklung „vernünftiger“, handlungsorientierter Aufgaben für die Abschlussprüfung „am eigenen Leib“ zu erfahren. Wie im Vorfeld mit den beteiligten Experten und der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs besprochen, war der zweite Tag des Workshops für die praktische Arbeit am Thema vorgesehen. Deshalb schlug der Moderator den Teilnehmern vor, in verschiedenen Arbeitsgruppen exemplarisch geeignete Aufgaben für die Abschlussprüfung zu entwickeln. Dabei sollten die von Ralf Korswird und Bernd Krechting vorgestellten und erläuterten Kriterien für eine gelungene Aufgabenstellung angewendet werden. Dieser Vorschlag fand bei den Teilnehmern breite Unterstützung. Es kam rasch eine Verständigung über die auszuwählende Prüfungsbereiche unter den Anwesenden zustande, die schließlich zur Bildung von vier Arbeitsgruppen führte.

Ein Teilnehmer vertrat die Position, sich nicht an der AkA orientieren zu wollen, sondern die Problematik der Abschlussprüfung unabhängig davon zu erörtern. Er wandte sich auch dagegen, den AkA-Stoffkatalog als Ausgangsbasis für die Konstruktion von Aufgaben zu verwenden. Weiterhin wies er darauf hin, dass im Nordverbund der Industrie- und Handelskammern Berlin, Flensburg, Kiel und Lübeck bereits seit längerem Aufgaben für die Abschlussprüfung entwickelt würden, die herangezogen werden könnten. Für die anderen Teilnehmer stellte er die aktuellen Aufgabensätze der beiden Prüfungsfächer „Industriebetriebslehre“ und „Wirtschafts- und Sozialkunde“ der Abschlussprüfung im Ausbildungsberuf Industriekauffrau/Industriekaufmann vom Sommer 2003 zur Verfügung.

Nach kurzer Diskussion blieb es jedoch bei der vorgeschlagenen Vorgehensweise, sich am AkA-Stoffkatalog zu orientieren und für den Prüfungsbereich „Geschäftsprozesse“ exemplarisch mehrere Aufgaben zu erstellen.

Zur Unterstützung der Gruppenarbeit erhielten die Teilnehmer wertvolle Unterlagen für die Erstellung von Prüfungsaufgaben. Die Herren Korswird und Krechting stellen mehrere Checklisten, die im Modellversuch KoPra entwickelt und noch heute angewendet werden, zur Verfügung. Herr Engelhardt verteilte als Diskussionsgrundlage einige von Roland Budde konzipierte Aufgabenstellungen, die vor allem die Prozessorientierung betonen. Herr Rischmüller erläuterte die Vorgehensweise der AkA. Er machte am Prüfungsbereich Geschäftsprozesse deutlich, wie die zu erstellenden Aufgaben den „Bereichen“ und „Funktionen“ des AkA-Stoffkatalogs zugeordnet werden.

Die Gruppenarbeit begann am Freitagmorgen. In den Gruppen wurde intensiv und weitgehend ziel- und ergebnisorientiert gearbeitet. Die weitestgehenden Resultate erzielten zwei Arbeitsgruppen, die von Ralf Korswird bzw. Bernd Krechting unterstützt worden waren. In diesen Gruppen führte das reichhaltige Erfahrungswissen und das Know-how der beiden Experten aus dem Modellversuch KoPra dazu, dass auch angesichts der knappen Zeit mehrere sehr überzeugende Aufgabenvorschläge für die schriftliche Abschlussprüfung zustande kamen.

Insgesamt war jedoch die zur Verfügung stehende Zeit viel zu kurz, um ein insgesamt befriedigendes Ergebnis erzielen zu können. Es war auch keine Zeit mehr dafür vorhanden, die Gruppenergebnisse vorzustellen und zu diskutieren. Gleichwohl wurde deutlich, dass es keine einfache Angelegenheit ist, gute handlungsorientierte Aufgaben und Aufgabensätze für die schriftliche Abschlussprüfung zu formulieren. Nahezu alle Beteiligten konnten sich der Forderung anschließen, in der verbleibenden Zeit des Modellversuchs CULIK dieser Problematik mehr Aufmerksamkeit zu schenken und die curriculare Entwicklungsarbeit an den Lernfeldern um eine angemessene Evaluation der Lerneffekte zu ergänzen. „Am Anfang bereits das Ende im Sinn haben“ bedeutet für die Lehrerinnen und Leh-

rer in der Berufsschule vor allem auch, an die Abschlussprüfung ihrer Schülerinnen und Schüler zu denken.

2 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse des Workshops 5

Wichtige Ergebnisse der am Donnerstag geführten Diskussion und der am Freitagmorgen in den Arbeitsgruppen gemachten Erfahrungen bestehen in folgenden Aussagen, die auch vom Moderator in der abschließenden Berichterstattung über den Verlauf der Workshop 5 vertreten wurden:

Die bisherige Arbeit im Rahmen des Modellversuchs CULIK an den vier niedersächsischen Standorten Göttingen, Oldenburg und Stade sowie Hannover hat sich nahezu ausschließlich an den Vorgaben des Rahmenlehrplans ausgerichtet und dabei die Bedingungen und die Anforderungen der schriftlichen Abschlussprüfung ausgeklammert. Von der IHK-Abschlussprüfung gehen jedoch normierende Wirkungen auf den Unterricht aus; der AkA-Stoffkatalog erfüllt in der Unterrichtsplanung und -vorbereitung die Funktion eines heimlichen Lehrplans.

In der Praxis werden von vielen Kollegen im Berufsschulunterricht der angehenden Industriekaufleute sowohl die Zielvorgaben des Rahmenlehrplans als auch die Intentionen des Lernfeldkonzepts weitgehend ignoriert bzw. mit der nahezu ausschließlichen Orientierung an den Inhalten des AkA-Stoffkatalogs und der Berücksichtigung der bekannten Fragen und Aufgaben der IHK-Abschlussprüfung unterlaufen.

Zum Personalentwicklungsprozess an den Schulen und zur Ausbildung der Referendare sollte es deshalb gehören, dass vor allem die Referendare im Studienseminar aber auch die Lehrer an den Schulen in geeigneten Schulungsmaßnahmen Kompetenzen in der Konstruktion von Aufgaben zur Lernzielkontrolle und Evaluation handlungsorientiert angelegter Lehr-Lernprozesse erwerben können. Diese Kompetenz sollte als unabdingbarer Bestandteil einer umfassenden beruflichen Befähigung angesehen werden, mit dem Lernfeldkonzept und den daran ausgerichteten Curricula professionell umgehen zu können.

Der Lern- und Erfahrungsprozess der Curriculumentwicklung in den CULIK-Teams, der Entwurf von Makrosequenzen, die Gestaltung geeigneter Ausgangssituationen und die Konstruktion von Lernmaterialien sollte erweitert werden durch die Entwicklung von Aufgabenstellungen, die sowohl im Unterricht als Test bzw. Klassenarbeit eingesetzt als auch in der Abschlussprüfung Verwendung finden können.

Der Moderator brachte ein Ergebnis des Workshops in seinem Abschlussbericht provokativ auf den Punkt: Der Modellversuch CULIK wird bei den Kolleginnen und Kollegen an den Schulen nur dann auf breitere Akzeptanz stoßen, wenn die

systemischen Bedingungen der Lehreraarbeit vor Ort stärker beachtet werden und für die Lehrer an den Schulen deutlich wird, dass CULIK auch den Anforderungen der Abschlussprüfung angemessen Rechnung trägt.

ANHÄNGE:

A1: Einführungsreferat Heinfried Rischmüller:

„Berufsschulunterricht im Spannungsfeld von KMK-Rahmenlehrplan und IHK-Abschlussprüfung“

Online unter:

http://www.culik/cft/themen/ws5_rischmueller.html

A2: Input Ralf Korswird & Bernd Krechting:

Komplexe Aufgaben für Bürokaufleute (KoPrA):

Das KoPrA-Konzept zur Prüfung beruflicher Handlungskompetenz

PPP online unter:

http://www.culik/cft/themen/ws5/kopra_ws5.pps

A3: Informationen zum Stand und zur Entwicklung handlungsorientierter Prüfungsaufgaben für die schriftliche Abschlussprüfung der kaufmännischen Berufsausbildung zum Industriekaufmann/Industriekauffrau

Heinfried Rischmüller

Inhalt

1. Begründungen der AkA für handlungsorientierte Prüfungen
2. „Essentials“ bei der Formulierung *handlungsorientierter* Prüfungsaufgaben
3. Handlungskatalog
4. Zehn Merkmale handlungsorientierter Prüfungsaufgaben
5. Überprüfung von Lernzielen
6. Einhaltung von Qualitätskriterien
7. Einsatz des optimalen Aufgabentyps
8. Vorteile gebundener Aufgaben – Einwände gegen gebundene Aufgaben
9. Verständnisaufgaben statt Wissensaufgaben
10. Einbezug von Handlungselementen
11. Konkretisierung der Handlungselemente
12. Prozessorientierung oder Einzelhandlung
13. Checkliste zur Konstruktion und Formulierung handlungsorientierter Aufgaben

1. Begründungen der AkA für handlungsorientierte Prüfungen

„**Handlungskompetenz**“ wird definiert als „Fähigkeit, komplexe Aufgabenstellungen der Praxis am Arbeitsplatz lösen zu können“.

Die Notwendigkeit, handlungsorientierte Prüfungsaufgaben zu formulieren, ergibt sich aus den Ausbildungsordnungen.

Im kaufmännischen Bereich wurde 1993 bei den neugeordneten Büroberufen erstmalig vorgegeben, dass die Ausbildung u.a. die „Fähigkeit zur selbständigen Planung, Durchführung und Kontrolle“ vermittelt. Dieser Passus findet seither bei allen Neuordnungen von Ausbildungsberufen Anwendung.

Die Triade „Planen, Ausführen und Kontrollieren“ wird als Umschreibung des Zieles Handlungskompetenz interpretiert.

Handlungsorientierte Prüfungen müssen erkennen lassen, inwieweit ein Prüfling über „Handlungskompetenz“ verfügt.

2. „Essentials“ bei der Formulierung handlungsorientierter Prüfungsaufgaben

1. Haben Sie eine Situation vorgeben?
2. Ist die Aufgabe praxisorientiert?
3. Ist die Aufgabe mit Unterlagen angereichert?
4. Haben Sie den Prüfling in der Aufgabenstellung direkt angesprochen?
5. Haben Sie „Verständnisaufgaben“ gestellt?
6. Haben Sie einzelne Handlungselemente eingebaut, also entweder
 - 6.1 Planung
 - 6.2 Durchführung
 - 6.3 Kontrolle oder
 - 6.4 „Sonstige Handlungselemente“?
7. Haben Sie eine Mehrfach-Frage-Aufgabe gestellt?

Für die Aufgabensätze bedeutet dies konkret:

- Es liegt eine Musterfirma zugrunde.
- Es liegen Muster-Geschäftsbedingungen zugrunde.
- Es liegt ein Muster-Formularsatz zugrunde.
- Es liegt ein „Handlungskatalog“ zugrunde.
- Die einzelnen Aufgaben weisen bestimmte handlungsorientierte Merkmale auf.

3. Handlungskatalog

Der Handlungskatalog stellt eine Auflistung von berufstypischen Handlungen dar, die ein **Sachbearbeiter** im jeweiligen Beruf können muss.

Der Katalog kann für einen bestimmten Beruf etwa folgendermaßen aussehen:

- Berechnungen ausführen
- Buchungen vornehmen
- Lohnabrechnungen vornehmen
- Personaleinsatzpläne aufstellen
- Beschaffungen vornehmen
- Personalanzeigen erstellen
- Bewerbungen bearbeiten
- Kalkulationen ausführen
- Rechnungen erstellen
- Wareneingang bearbeiten
- Anzeigen entwerfen
- ...

4. Zehn Merkmale handlungsorientierter Prüfungsaufgaben

- I. Überprüfung von Lernzielen
- II. Einhaltung von Qualitätskriterien
- III. Einsatz des optimalen Aufgabentyps
- IV. Die richtige Formulierung
- V. Einsatz von „Verständnisaufgaben“, vorzugsweise Situationsaufgaben
- VI. Praxisbezug
- VII. Anreicherung mit Unterlagen
- VIII. Adressatenorientierung
- IX. Einbezug von Handlungselementen
- X. Prozessorientierung oder Einzelhandlung

5. Überprüfung von Lernzielen (I)

Primärziel einer Prüfung ist die **Leistungsmessung** und die **Leistungsbewertung**. Die Abschlussprüfung der beruflichen Ausbildung kann grundsätzlich als **Berufseingangsprüfung** interpretiert werden (§ 35 BBiG).

Prüfungsinhalte werden fixiert durch die entsprechenden Ausbildungsordnungen (Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan). Dies bedingt eine weit gehende **Bundeseinheitlichkeit** der Prüfungen und der Ausbildung. Hieraus lässt sich die Forderung nach einer **überregionalen** Prüfung ableiten.

Die Abschlussprüfung steht am Ende eines Lernprozesses. In diesem Lernprozess werden bestimmte **Lernziele** vermittelt. Durch die Prüfung wird deren Erreichung überprüft. Somit muss die Prüfung ein **repräsentatives Abbild des zugrunde liegenden Lernprozesses** sein.

Drei Aspekte von Lernzielen werden tangiert:

- **Lernzielklassen** (Richt-, Grob- und Feinziele)
- **Lernzieldimensionen** (kognitive, affektive u. psychomotorische Lernziele)
- **Lernzielebenen** (= Anspruchsniveau; z. B. Lernzieltaxonomie von Bloom: Wissen, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese, Beurteilung)

6. Einhaltung von Qualitätskriterien (II)

Validität (Gültigkeit)

„Grad der Genauigkeit, mit der eine Prüfung ein Merkmal tatsächlich misst, das sie zu messen vorgibt.“

Objektivität

„Grad, in dem die Ergebnisse einer Prüfung unabhängig vom Prüfer sind.“

Reliabilität (Zuverlässigkeit)

„Grad der Genauigkeit, mit der eine Prüfung ein Merkmal misst, unabhängig davon, ob die Prüfung das misst, was sie messen soll.“

Trennschärfe

„Die Trennschärfe einer Aufgabe gibt an, inwieweit diese zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Prüflingen unterscheiden kann.“

Schwierigkeitsgrad

„Prozentsatz der Prüflinge, die eine gebundene Aufgabe gelöst haben, z. B. 73%“.

„Erreichte Punkte aller Prüflinge bei einer ungebundenen Aufgabe bezogen auf die maximal mögliche Gesamtpunktzahl an Punkten bei dieser Aufgabe, z. B. 75 von 100 Punkten.“

Ökonomie

Eine Prüfung ist dann ökonomisch, wenn sie rasch durchführbar, als Gruppentest einsetzbar, einfach zu handhaben und schnell und kostengünstig auszuwerten ist.

7. Einsatz des optimalen Aufgabentyps (III)

Als **Aufgabentypen** unterscheidet man

- a) **gebundene** (auch: programmierte) Aufgaben,
- b) **ungebundene** (auch: konventionelle) Aufgaben und
- c) **„halboffene“** Aufgaben.

Aufgabenform gebundener Prüfungen:

- Mehrfachwahlaufgabe (Multiple Choice)

- Zuordnungsaufgabe
- Reihenfolgeaufgabe
- Offen-Antwort-Aufgabe

Aufgabenformen ungebundener Aufgaben:

- Kurzantwortaufgaben
- „halboffene“ Aufgaben: Nennung nur eines Begriffs
- Lückentexte
- Ergänzungsaufgaben
- Konstruktionsaufgaben
- Kurzaufsatz
- Aufsatz

8. Bewertung gebundener Aufgaben

8.1 Vorteile:

- Höhere Objektivität (Gerechtigkeit)
- Höhere Validität (Gültigkeit)
- Höhere Reliabilität (Genauigkeit): Mehr Lernziele abprüfbar, kein Schreibaufwand
- Beschränkung auf das eigentliche Lernziel
- Einengung der Fragestellung und Antworten
- Höhere Transparenz
- Ökonomisches Verfahren

8.2 Einwände:

- Hoher Konstruktionsaufwand
- Hoher Rateeffekt
- Lernziele über die Ebene Wissen hinaus können nicht erfasst werden
- Aktive Sprachkompetenz wird nicht erfasst
- Förderung des passiven Sprachverständnisses
- Intelligente Schüler werden benachteiligt
- Oft abseitige Lernziele
- Nicht für aktive Wissensreproduktion geeignet

9. Verständnisaufgaben statt Wissensaufgaben

„**Verständnisaufgaben**“ sind ein zentrales Element handlungsorientierter Prüfungsaufgaben.

Verständnisaufgaben reichen über die Lernzielstufe „Wissen“ hinaus; sie sind den Lernzielstufen „Verstehen“, „Anwenden“ und „Beurteilen“ zuzuordnen.

Verständnisaufgaben sind Aufgaben, in denen allgemeine und/oder theoretische Aussagen auf konkrete Situationen angewendet werden müssen (= **Situationsaufgaben**).

„**Wissensaufgaben**“ sind Aufgaben der Lernzielstufe „Wissen“.

Wissensaufgaben sind Aufgaben, durch die entweder einfache oder komplexe Kenntnisse aus dem Gedächtnis „abgerufen“ und unverändert und isoliert als Aufgabenlösung angegeben werden (z.B. Definitionen, Fakten, Regeln, Theorien).

10. Einbezug von Handlungselementen

Ansätze zur Erfassung von Handlungskompetenz

- Die Qualifikations-Triade „Fähigkeit zur selbständigen Planung, Durchführung und Kontrolle“.
- Das „Kompetenz-Portfolio“ aus „Fach-, Methoden-Sozial- und personaler Kompetenz“.
- Spezifikationen eines „vollständigen Handlungsmodells“, z.B. IBF-Schema, das „Problemlöseschema von Dörner.
- Nomenklaturen nach internationalen Standards, mit z. B. Handlungswissen, Kommunikation, Lernen/Informieren, Problemlösen usw.

Die GBA hat sich für einen „**offenen**“ **Handlungsansatz** in Anlehnung an das Schema „Problemlösung“ von Dörner bzw. für den „Entscheidungsprozess“ in der BWL entschieden:

1. Problemdefinition
2. Zielformulierung
3. Analyse
4. Suche nach Lösungsalternativen
5. Bewertung der Lösungsalternativen
6. Entscheidung

7. Planung
8. Durchführung
9. Kontrolle

Die Phasen 1 bis 6 werden als „sonstige Handlungselemente“ zusammengefasst.

11. Konkretisierung der Handlungselemente

Alle Elemente einer Handlung, die nicht Planung, Durchführung und Kontrolle sind, werden als „**sonstige Handlungselemente**“ (SH) bezeichnet.

Alle Aufgabestellungen mit höheren kognitiven Anforderungen als nur „Wissen“, bei denen der Prüfling aber nicht handelt, werden als „**Sonstige Methodenkompetenz**“ (SM) bezeichnet.

Alle Aufgabenstellungen der Lernzielebene „Wissen“ ohne Handlungen werden als „**Reine Fachkompetenz**“ (RF) bezeichnet.

12. Prozessorientierung oder Einzelhandlung

Mittels der **Prozessorientierung** soll die Mehrphasigkeit praktischer Handlungsvollzüge in den Aufgaben abgebildet werden. Hierzu dient die Aufgabenform „**Situations-Mehrfach-Frage-Aufgabe**“, die folgendermaßen aussieht:

- Situationsvorgabe
- Praxisbezug, Unterlagen
- 3 bis 5 Unter- bzw. Teilaufgaben
- Einbeziehung mehrerer Handlungselemente
- Kombination von Wissens- und Verständnisaufgabe ist möglich
- Mischung von gebundenen und ungebundenen Aufgaben ist möglich

Einzelhandlungen spielen in der Praxis nach wie vor eine große Rolle, denn nicht jede kaufmännische Handlungssituation verläuft nach einem Mehrphasenmodell.

In der Prüfung werden dazu „**Situations-Einzel-Frage-Aufgaben**“ verwendet, die folgendermaßen aussehen:

- Situationsvorgabe
- Praxisbezug, Unterlagen
- Einbezug eines Handlungselements
- Einbezug „sonstiger Methodenkompetenz“ möglich

13. Checkliste zur Konstruktion und Formulierung handlungsorientierter Aufgaben

I. Verständlichkeit

- (1) Haben Sie einfache, kurze Sätze formuliert?
- (2) Haben Sie den Prüfling in der Situationsbeschreibung der Aufgabe direkt angesprochen?
- (3) Haben Sie allgemein gebräuchliche, dem Prüfling vertraute Ausdrücke und Fachausdrücke verwendet?
- (4) Ist der Textumfang so kurz wie möglich gehalten?
- (5) Sind die Fragen positiv formuliert (keine Verneinungen)

II. Praxisnähe

- (1) Haben Sie praxisnahe Anwendungsaufgaben mit einem klaren Bezug zur beruflichen Tätigkeit an die Stelle von reinen Wissensaufgaben gestellt?
- (2) Ist ein Arbeitsauftrag formuliert, mit dem auch ein Berufsanfänger konfrontiert wird?
- (3) Sind die angesprochenen Kenntnisse und Handlungen vom Stoffkatalog abgedeckt?
- (4) Haben Sie den Aufgaben praxisrelevante Unterlagen wie z. B. Zeichnungen, Graphiken, Tabellen, Briefe, Formulare, Rechnungen, Kontoauszüge usw. beigelegt?
- (5) Ist die zu bearbeitende Situation weitgehend aus den Unterlagen zu entwickeln?

III. Handlungsorientierung

- (1) Haben Sie eine Situation vorgeben, die vom Prüfling eine Handlung erfordert, also entweder eine Entscheidung und/oder Aktivität im Sinne von Planung, Durchführung und Kontrolle?
- (2) Haben Sie eine Verständnisausgabe gestellt, die eine eigenständige Problemlösung erfordert?
- (3) Haben Sie bei einigen Situationen auch Mehrfach-Frage-Aufgaben gestellt?
- (4) Stehen hierbei die einzelnen Fragen in einem logischen Zusammenhang?

IV. Veränderung des Schwierigkeitsgrades durch Arbeitsunterlagen

- (1) Sind in der Situation alle Informationen vorgegeben, die zur Lösung erforderlich sind?
- (2) Liegt eine Unterlage bei, der die Informationen leicht zu entnehmen sind?
- (3) Liegt eine Unterlage bei, in der mehr Informationen als die notwendigen enthalten sind?
- (4) Liegen mehrere Unterlagen bei, aus denen die richtige zu selektieren ist?
- (5) Ist ein Formular vorgegeben, das zu bearbeiten ist?
- (6) Sind mehrere Formulare vorgegeben, aus denen das richtig zu bearbeitende zu selektieren ist?