

Möglichkeiten der Optimierung der schriftlichen Prüfung an Berufsfachschulen für Gesundheit

Ulrike Ott, Berlin

Schlüsselwörter: Prüfung, Prüfungsaufgaben, Kompetenz, Handlungskompetenz

Einleitung

Prüfungen sind arrangierte Situationen, in denen gezielt Leistungen provoziert werden, um zugrundeliegende Fähigkeiten der Prüflinge, deren Fertigkeiten und Wissensbestände zu erfassen, zu bewerten und in einem Prüfungszeugnis zu bescheinigen. In der Pädagogik stehen Prüfungsverfahren immer wieder im Brennpunkt des Interesses, wobei sich die Forderungen von der Beibehaltung bewährter Methoden, bis zu einer weitgehenden Umgestaltung der Prüfungen und der Abschaffung derselben zugunsten alternativer Bewertungsmethoden erstrecken.

Eine Diskussion um die Prüfung an den Berufsfachschulen für Gesundheitsberufe wird erst seit Kürzerem geführt. Form und

Inhalt von Prüfungen sind in der Regel unverändert geblieben, ungeachtet einer zunehmenden kompetenzorientierten Didaktik in der Ausbildung. Abschlussprüfungen an Berufsfachschulen sollen Aussagen über das erreichte und künftig zu erwartende berufliche Leistungsvermögen machen, und sie sollen berufliche Handlungskompetenz aufzeigen.

Im Folgenden sollen Notwendigkeit und Grenzen des Abprüfens von Handlungskompetenzen

in der Abschlussprüfung aufgezeigt werden. Des Weiteren wird erläutert, wie didaktisch gut aufbereitete schriftliche Prüfungen in der Praxis aussehen sollten, damit Handlungskompetenzen abprüfbar werden können.

Handlungskompetenz als Zielbegriff beruflicher Bildung

Die Bedeutung von Traditionen in Lebens- und Berufszusammenhängen tritt zunehmend in den Hintergrund, was den Einzelnen in seiner Identitätsentwicklung und in seinem Bemühen um biografische und berufsbio-graphische Kontinuität auf sich selbst verweist (Arnold 2006: 26). Auf diese Subjektorientierung reagiert das Kompetenzkonzept, das Aussagen über ‚versteckte‘ individuelle Potentiale und deren beruflichen Nutzen macht.

In einer Überblicksarbeit zeigte Weinert (1999), dass eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzbegriffe verwendet werden, dabei tat sich eine Spanne auf von angeborenen Persönlichkeitsmerkmalen bis hin zu erworbenem umfangreichem Wissensbesitz, von fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen bis hin zu fachbezogenen Fertigkeiten. Klieme et al. (2007: 14) sprechen von einer mit dem Kompetenzbegriff verbundenen ‚Erlöschungshoffnung‘. Auch wenn der Begriff Kompetenz als Modebegriff unspezifisch und vielfältig genutzt und immer wieder neu gefasst wird, lassen sich einige wiederkehrende Merkmale herausstellen: Kompetenz ist sowohl

auf Handlungsvollzüge als auch auf deren zugrunde liegenden mentalen Prozessen bezogen (Klieme et al. 2007: 13) und zeigt sich spezifisch kontextabhängig in der Bewältigung von Aufgaben (Sloane et al. 2005: 12). Nach Erpenbeck et al. (1999: 16f) wird Kompetenz durch Wissen und Erfahrung fundiert, durch Werte gebildet und getragen, als Fähigkeiten angelegt und durch Willen in konkreten selbstorganisierten Handlungen verwirklicht. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, Probleme erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen zu bewältigen und dabei Handlungssouveränität zu zeigen. Wer kompetent handelt ist über das träge Wissen hinaus in der Lage reale Anforderungen zu bewältigen (Klieme et al. 2007: 14). Die Leistung wird dabei umso größer je mehr Kombinationsmöglichkeiten und Handlungsreaktionen ein Mensch in den Anforderungssituationen zeigt. Weinberg (2001: 155) nennt die Beziehung zwischen den betrieblichen Erfordernissen und den individuellen Kompetenzen ein Herausforderungsverhältnis.

Die Könnerschaft, die die Person in dem Herausforderungsverhältnis zeigt, nennt man Performanz. Die Trennung von Performanz und Kompetenz wurde von Chomsky (1972) im Rahmen der Sprachwissenschaft eingeführt um mit dem Begriff Performanz, das faktische Sprachverhalten, d.h. die Sprachverwendung im Rahmen einer konkreten Sprechsituation zu beschreiben (Arnold 2002: 31). Kompetenz wird dagegen aufgefasst als Disposition zur Selbstorganisation, also als Anlage, Bereitschaft, Fähigkeit, sich selbst zu organisiert und zu handeln (Heyse et al. 2002: 11). Kompetenzen wer-

NOTWENDIGKEIT UND GRENZEN DES ABPRÜFENS VON HANDLUNGSKOMPETENZEN

den nicht allein von den Dispositionen der handelnden Person bestimmt. Sie werden ebenso von den Handlungserwartungen und Möglichkeiten der Situation beeinflusst, in der die Handlung stattfindet (siehe Abbildung 1).

Kompetenz ist zwar nur in einer konkreten Handlung zu erfassen, soll sich aber nicht nur auf diese 1:1 beschränken, sondern für andere ähnliche Situationen verfügbar sein (Brauns et al. 2008: 17).

Auch der Gebrauch der Begriffe Handeln bzw. Handlung, Handlungskompetenz, Handlungsorientierung usw. ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion inflationär und nahezu alle unterrichtlichen Prozesse werden unterdessen als ‚Handlungen‘ bezeichnet (Jank et al. 1994: 353). Bei der Durchführungen von Handlung (Arbeits-Lern-Handlung) geht es sowohl um die inhaltliche als auch um die zyklische Vollständigkeit (Elsholz 2002: 33). Die zyklische Vollständigkeit umfasst die Phasen der Handlung: Zielbildung, Planung, Entscheidung, Ausführung, Kontrolle und Bewertung. Die inhaltliche Vollständigkeit bezieht sich auf die Einheit von Fach-, Personal- und Sozialkompetenz. Ausgehend von Roths (1984) pädagogischer Anthropologie entwickelte sich eine Persönlichkeitstheorie, in deren Mittelpunkt eine ‚ganzheitliche‘ Handlungsfähigkeit steht. Reetz (1999) transferiert Roths Ansatz auf den beruflichen Bereich und führt das Konzept der Schlüsselqualifikationen, der Kompetenzen und der Handlungsorientierung zusammen. Die Arbeits-Lern-Handlung kann sowohl zyklisch als auch inhaltlich fachdidaktisch aufbereitet werden, um letztendlich die ‚Vollständige Handlung‘ einzuüben, umzusetzen und zu reflektieren.

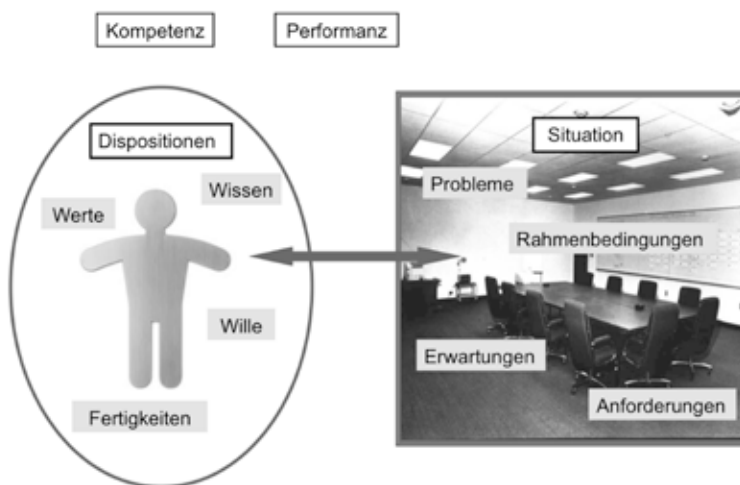


Abbildung 1: Kompetenz und Performanz (modifiziert nach Gnahn 2007: 24)

Im späteren Berufsleben, durch das selbständige Lernen ermöglicht, werden Arbeitsprozesse eigenständig mit Hilfe von Metakognition¹ durchgeführt (Straka 2005: 6; Frohneberg 2009: 11). Selbstständiges Lernen schließt dabei eigene Entscheidungs- und Urteilsprozesse mit ein und ein aktives Verhältnis zu Fragen der Kontrolle und Bewertung eigener Leistung sowie das gedankliche Nachvollziehen der Handlungen Anderer.

Handlungskompetenz bedeutet für die Praxis einerseits mit wiederkehrenden Aufgaben effizient umzugehen (Routine) und andererseits neuartige Situationen flexibel zu bewältigen. Handlungskompetenz wird von der KMK

„...verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KMK 2007: 10)

Es gibt verschiedene Versu-

che das komplexe Feld der beruflichen Handlungskompetenz in Dimensionen, Kompetenzkategorien oder -klassen zu strukturieren (Kompetenzstrukturmodelle). Fach-, Sozial- und Personalkompetenz sind die wesentlichen Dimensionen der Handlungskompetenz. Andere Kompetenzen wie die Methoden-, Lern-, oder kommunikative Kompetenz sind nicht additiv als weitere Kompetenz zu verstehen, sondern als Bestandteile der Fach-, Sozial-, und Personalkompetenz (Elsholz 2002: 33). Einige Kompetenzen werden auch mit sinnverwandten Worten beschrieben wie z.B. die Personalkompetenz, die auch als Selbstkompetenz oder Humankompetenz bezeichnet wird. Die Dimensionen sind dabei nicht isoliert zu betrachten, sondern bedingen sich gegenseitig und ermöglichen nur gemeinsam professionelles Handeln.

¹ Der Begriff geht zurück auf Flavell und bezeichnet die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen (1979: 232).

Erfassung beruflicher Handlungskompetenz – Kompetenzstrukturmodelle und Kompetenzniveaumodelle

Bereits 1996 forderte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) für die Abschlussprüfung im Rahmen der Berufsbildung komplexe und realitätsnahe Aufgaben (BIBB 1996: 81). Die Kultusministerkonferenz fordert ebenfalls, dass Prüfungen künftig stärker als bisher auf Handlungskompetenz und Arbeitsprozesswissen Bezug nehmen müssen (KMK 1998: 6). Das gemeinsame Ziel der verschiedenen Reformvorschläge besteht in dem Wunsch nach mehr Praxisnähe der Prüfungen und der Erfassung beruflicher Handlungskompetenz.

Traditionelle Prüfungsformen eignen sich nicht hinreichend zur Überprüfung von Handlungskompetenz. Aber lässt sich berufliche Handlungskompetenz mit einer schriftlichen Prüfung messen?

Nach Reisse (1993: 180) gibt es darauf die klare Antwort: nein. Es sind immer nur Teilaspekte, die man punktuell erfassen kann und die Indikatoren für berufliche Handlungsfähigkeit sein können (ebenda). Zudem kann das Wissen welches einer potenziellen Handlung zugrunde liegt erfasst werden. Zu Prüfende sollen im Idealfall durch die Lösung von Aufgaben zeigen, dass sie mittels ihres Wissens therapeutisches Handeln richtig erschließen und unter Berücksichtigung eines spezifischen Kontexts flexibel einzusetzen können.

Für die Konstruktion von Prüfungsklausuren ist es wichtig zu klären, welches theoretische Konstrukt bezüglich des Kompetenzverständnisses und des Komplexitätsgrades hinterlegt wird. Dabei wird in erster Linie unterschieden zwischen dem oben beschriebenen Kompetenzstrukturmodell und dem Kompetenzniveaumodell. Erstere befassen

sich mit den Dimensionen von Kompetenzen und geben so Auskunft, welche Kompetenzen in einem bestimmten Zusammenhang erfasst werden können (Klieme et al. 2007: 132). Kompetenzniveaumodelle geben Aufschluss darüber, welche beschriebenen Anforderungen eine Person mit hoher oder niedriger Kompetenz bewältigen bzw. nicht bewältigen kann (ebenda: 133). Im Folgenden werden gängige Konzepte zur Bestimmung der Niveaustufen (Komplexitätsgrad oder Anforderungsebene werden synonym verwendet) vorgestellt.

In den 70er Jahren war es eine zentrale Lehrmeinung, dass man nur dann Lernerfolg überprüfen kann, wenn man vorher genau das Ziel des Lernens definiert hat. Die Lernzieltaxonomie nach Bloom (1972) hat die Lernziele in eine Rangordnung nach dem **Grad ihrer Komplexität** in sechs Stufen gebracht.

Kenntnisse	Verstehen	Anwendung	Analyse	Synthese	Evaluation
Wissen und Erinnern von Fakten, Regeln	Niedrigstes Verständnis Niveau. Mit eigenen Worten zusammenfassen	Auswahl und Anwendung einer Methode, Regel zur Lösung eines Problems	Gegebenheiten in Teile zerlegen, Ideen identifizieren, Beziehungen zwischen ihnen erkennen	Elemente zu einem Ganzen zusammenfügen. Ideen neu ordnen um zu einer Klarheit zu gelangen	Finden eines Urteils bezüglich des Wertes von Methoden, die für einen bestimmten Zweck eingesetzt werden
Was ist ...?; Wie passierte...?; Wann war...?; Zählen Sie... auf!; Welcher ...?	Stellen Sie ... gegenüber!; Wie würden Sie ... zusammenfassen? Geben Sie ... mit eigenen Worten wieder!	Wie würden Sie ... nutzen?; Welche Beispiele können Sie finden, um ...?; Was wäre das Ergebnis, wenn...?	Wie verhält sich ... zu ...?; Warum denken Sie, dass ...? Welche Schlussfolgerungen können Sie ziehen?	Welche Alternative schlagen Sie vor!; Wie könnte man den Plan modifizieren?; Stellen Sie eine Prognose auf!	Legen Sie Ihre Meinung zu... dar!; Was würden Sie empfehlen? Schätzen Sie die Bedeutung von ...ein!

Übersicht 1: Taxonomie nach Bloom für den kognitiven Bereich (1972) mit Beispielen für Prüfungsfragen

Die Lernzieltaxonomie hat lange die Diskussion um die Abschlussprüfungen in der Berufsbildung bestimmt. Höhere Kategorien abzubilden stellt eine hohe Herausforderung dar und ist sehr aufwändig. Bei der Prüfung mit gebundenen Antworten gründete sich die Kritik an dieser Aufgabenform vor allem darauf, dass mit ihr die Prüfung von reproduzierbarem Wissen zwar möglich ist, aber höhere Lernziele nicht abgefragt werden. Aber es hat sich durch Untersuchungen gezeigt,

„... dass auch bei Prüfungen mit offener Antwort ganz überwiegend die untersten Lernzielkategorie

„Kenntnis‘ bzw. ‚Reproduktion‘ geprüft wird. So ergab die Analyse von 2835 Klassenarbeiten aus Berufsschulen und von 3827 Prüfungsaufgaben der Abschlussprüfung aus der ganzen Bundesrepublik, dass 96,6% der Klassenarbeitsaufgaben und 93,0% der Prüfungsaufgaben der Kategorie ‚Wissen‘ zuzuordnen waren.“ (Krumm 1973: 85).

Vom Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft wurde der Vorschlag gemacht, berufliche Handlungssituationen nach dem **Schwierigkeitsgrad ihrer Bewältigung** zu systematisieren (Breuer et al. 1999: 25 zitiert nach Reetz 2005: 8): Einfache Standardsituation, Standardsituation, Unvertraute Situation, Situation mit

verschiedenen Perspektiven und die Situation in der aktiv formuliert werden muss. Hier liegt eine Taxonomie vor, die der Tatsache Rechnung trägt, dass zum Berufsleben prozesshaftes Denken und Problemlösefähigkeit gehört.

Auch die auf den Studien von Dreyfus et al. (1998) zur künstlichen Intelligenz basierenden **entwicklungslogisch strukturierten Stufen** vom Novizen zum Experten, können für die Einschätzung des Komplexitätsgrades von Aufgaben in Prüfungen Verwendung finden (Brenner 2000: 41ff).

Anfänger/Novize	Fortgeschrittene Anfänger	Kompetente Person	Erfahrene Person	Experte
Brauchen Regeln, damit sie Aufgaben ausführen können. Die Regeln sind kontextfrei und unabhängig von spezifischen Fällen.	Marginal akzeptable Leistung, die Kenntnisse und Erfahrungen mit realen Situationen erfordern.	Handlungen können sich auf längere Pläne ausrichten. Die Grundlage für den Plan ist eine ziemlich bewusste, und analytische Betrachtung der Problemlage.	Situationen werden bezogen auf das langfristige Ziel und als Ganzes erfasst. Die Arbeitskraft wird optimiert durch das Erfassen vom Wesentlichen.	Enormer Erfahrungshintergrund vorhanden der ein intuitives Verständnis, optimales Handeln ohne Umwege in der jeweiligen Situation ermöglicht. Zugrundeliegenden Regeln sind nicht mehr bewusst.

Übersicht 2: Entwicklungsstufen und Lernbereiche nach Brenner (2000)

Das handlungsleitende Wissen während der Entwicklung hin zum Experten ändert sich, ausgehend von ausschließlich explizitem Wissen hin zu ausschließlich implizitem Wissen (ebenda: 26). Explizites Wissen ist auf Abruf verfügbar, implizites Wissen ist bei der Handlung zwar vorhanden, ist aber nicht ohne weiteres reproduzierbar. Ausdrückliches, bewusstes Wissen, wie oft in herkömmlichen Prüfungen ab-

gefragt wird, ist nicht unbedingt für die kompetente Handlungsdurchführung erforderlich. So ist es z.B. nicht wichtig explizit alle Verkehrsschilder beschreiben zu können, es reicht ein automatisches Wiedererkennen im Straßenverkehr. Nun ergibt sich daraus ein zusätzliches Problem für die Prüfung, ein kompetenter Experte hat Probleme sein implizites Wissen explizit zu reproduzieren und für Prüfer zugänglich

zu machen. Das implizite Wissen kann man am besten aktivieren und prüfen, indem man die Prüfungsteilnehmer vor eine Problemsituation aus ihrem schon gewonnenen beruflichen Erfahrungshintergrund stellt (Bähr, 2005: 21). Deshalb soll hier die Typologie von Aebli (1981) aufgegriffen werden, in der Formen von **Schwierigkeitsgraden bei der Problemlösung** aufgezeigt werden: das ‚Problem mit Lücke‘,

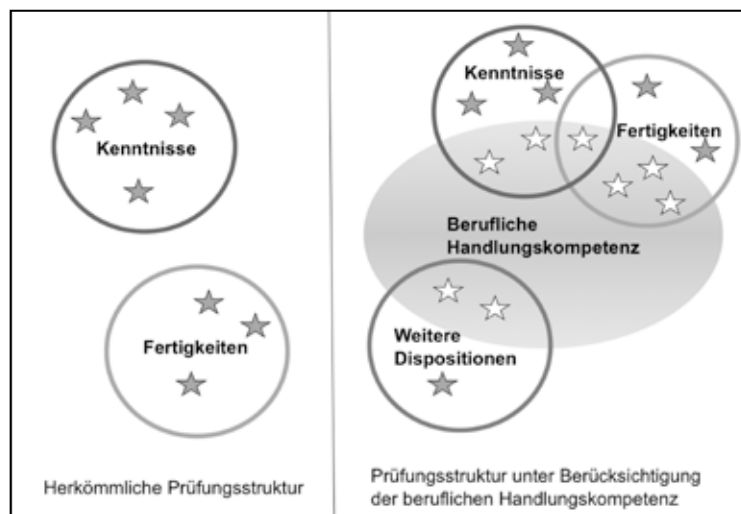


Abbildung 3: Strukturen herkömmlicher und handlungsorientierter Prüfungen (modifiziert nach Schmidt 2000: 13)

lungskompetenz mit Kenntnissen überschneidet. Würde ein Prüfling z.B. mit einem an ‚Multipler Sklerose‘ erkrankten Simulationspatienten mit einem remittierenden Verlauf ein Erstgespräch führen, würde es zu einer weiteren Überschneidung in Bezug auf die Fertigkeiten kommen (lila Stern). Ferner kämen auch weitere Kompetenzdispositionen, z. B. Aspekte der Kommunikation hinzu.

Es kann keine Prüfungsmethode geben, die für alle Zielsetzungen gleichermaßen geeignet ist. Jede Methode hat ihre Vor- und Nachteile sowie ihre bevorzugten Anwendungsbereiche (Ebbinghaus, 2004: 7).

Konstruktion schriftlicher Prüfungsaufgaben

Die schriftliche Prüfung ist Bestandteil jeder beruflichen Prüfung und dient vor allem dazu theoretisches Wissen möglichst objektiv und effizient zu erfassen. Sie ist weniger anhängig von den Prüfern und damit einhergehenden Beurteilungsfehlern, wie dies bei der mündlichen oder praktischen Prüfung der Fall ist. Bei den schriftlichen Prüfungen kann der Prüfling seine Antworten mehrmals überdenken und korrigieren. Er kann sich die verfügbare Zeit einteilen und seine eigene Bearbeitungsfolge festlegen (Ebbinghaus, et al. 2002: 51).

Die Form und die Inhalte der Prüfung, auch durch die Anzahl der Aufgaben repräsentiert, sollen den Unterricht und die berufliche Situation widerspiegeln (Validität). Das Niveau der Aufgaben muss angemessen festgelegt werden. Der Schwierigkeitsgrad der gesamten Klausur muss überprüft werden. Sie ist ausgewogen, wenn sie 50% Orientierungswissen, 30% Berufliches Zusammenhangswissen und 20% Detail- und Funktions-

wissen aufweist (NKM 2001: 32; Schneider 2003: 5). Für die Konstruktion der schriftlichen Prüfung sind in der Regel unterschiedliche Personen verantwortlich, sodass der Schwierigkeitsgrad der ganzen Prüfung und die Wahl der Bearbeitungsform gut aufeinander abgestimmt werden muss. Für die Überprüfung der Methodenkompetenz ist es erforderlich Hilfsmittel und/oder Literatur bei der Prüfung zuzulassen, die gezielt zur Problemlösung eingesetzt werden sollen und deren effektiver Einsatz anschließend Teil der Bewertung ist. Bei solchen Aufgaben wird ausreichend Zeit gebraucht, damit Prüflinge Probleme durch Nachdenken und Ausprobieren verschiedener Wege lösen können (Reetz 2005: 12). Die folgende Checkliste (Übersicht 3) charakterisiert das Vorgehen bei der Konstruktion der Aufgaben auf einen Blick.

Checkliste für die Konstruktion schriftlicher Prüfungen

- Repräsentieren die Prüfungsthemen angemessen die Unterrichtsthemen/Kompetenzen sowie die Intensität der Bearbeitung im Unterricht?
- Repräsentieren die Prüfungsthemen berufliche Situationen?
- Repräsentieren die Aufgabenformen die im Unterricht verwendeten Lehr- und Arbeitsformen?
- Ist die Anzahl der Aufgaben angemessen?
- Ist das Anspruchsniveau angemessen? Gibt es sowohl Reproduktions- als auch Transferaufgaben?
- Folgen die Aufgaben der Handlungslogik?
- Sind die Aufgaben unmissverständlich und präzise formuliert?
 - keine Fangfragen
 - keine doppelte Negation
 - keine vagen Quantifizierungen wie ‚häufig‘, ‚oft‘
 - außer der Fachsprache keine Fremdwörter
 - klare Gliederung in Aufgabe/Informationsteil und einen Frageteil/Handlungsauftrag
 - unmissverständliche Anweisungen, z. B. ‚Führen Sie durch...‘, ‚Prüfen Sie...‘.
 - ist der Aufgabenumfang klar erkennbar? ‚Erklären Sie in drei Stichpunkten...‘.
 - ist die Aufgabenstellung fehlerfrei und vollständig?
- Ist die Zeit angemessen?
- Gibt es eine Mischung in der Bearbeitungsform?
- Welche Hilfsmittel werden zugelassen? (Gesetzestexte, Formulare, Assessments oder Beurteilungsbögen)
- Erfolgt die Zusammenstellung der Prüfungsaufgaben sinnvoll?
- Gibt es ein gut aufgebautes und verständliches Beurteilungsschema?
- Sind die Bewertungskriterien den Prüfungsteilnehmern transparent?

Übersicht 3: Checkliste für die Konstruktion schriftlicher Prüfungen (modifiziert nach Ebbinghaus et al. 2002: 52ff)

Geschlossene, halboffene und offene Aufgaben in der schriftlichen Prüfung

Die Frage der Handlungsorientierung stellt sich auch bei den Aufgabentypen wie z. B. ‚einen persönlichen Kommentar schreiben‘ oder die ‚offene Aufgabe‘ und ob entsprechende Fragestellungen einen Rückschluss auf personale und soziale Kompetenzen zulassen. Diese Frage wird in der Literatur unterschiedlich diskutiert. Reetz sieht den Erwerb von Handlungskompetenz indirekt bewiesen, wenn über das Wissen hinaus angrenzende persönliche, soziale und politische Faktoren dargelegt werden (Reetz 2005: 4). Laut dem Norddeutschen

Zentrum zur Weiterentwicklung der Pflege (NZWP 2005) ist dies nur mit Aufgaben möglich, die eher einem psychologischen Test ähnlich wären und mit entsprechendem Aufwand standardisiert werden müssen (ebenda 2005: 12). Auf Methodenkompetenz kann geschlossen werden, wenn lösungsoffene Probleme bearbeitet werden und Literatur oder sonstige Informationen dabei Verwendung finden.

Dennoch kann in der schriftlichen Prüfung eine große Methodenbandbreite ausgeschöpft werden. In Übersicht 4 werden Aufgabentypen anhand der Marginalien, ‚Aufwand bei der Aufgabenkonstruktion‘, ‚Auswertungsaufwand‘, ‚Gütekriterien‘,

‚Handlungsorientierung‘, ‚Niveaustufe‘, ‚Zeit‘ und ‚Motivation‘ beschrieben. Die Aufgaben sind von geschlossenen hin zu offenen Aufgaben geordnet. Für die Handlungsorientierung der schriftlichen Prüfung eignen sich besonders die ‚offen, strukturierten Aufgabenformen‘.

Aufgabenform	Aufwand bei der Aufgabenkonstruktion	Auswertungsaufwand	Gütekriterien	Handlungsorientierung	Niveaustufe	Sonstiges Zeit, Motivation etc.
Geschlossene Aufgabenform						
Multiple-Choice-Aufgabe	Hoch, da gute Distraktoren entwickelt werden müssen, aber Fragenpool kann angelegt werden	Gering, z.B. Nutzung einer Schablone	Objektivität sehr hoch; hohe Zuverlässigkeit Lediglich hinsichtlich der Validität ergeben sich Differenzen	eignet sich nicht um berufliche Handlungs-kompetenz zu erfassen; Handlungsbezug gering bis gut	Eignet sich für Fakten-wissen; Anfänger; Erkennen, Anwenden z. B. Anwendung von Regeln	Viele Fragen bei geringem Zeitaufwand; können ev. auch mit implizitem Wissen beantwortet werden
Schriftliche Umordnungs-aufgabe Vorgegebene Antworten müssen in einen neuen Zusammenhang gebracht werden	Sehr hoch, damit Aufgaben mit trivialen Lösungen vermieden werden	Gering, mittels Schablone	Objektivität sehr hoch; befriedigende Zuverlässigkeit; Validität, insbesondere die inhaltliche ist zufriedenstellend	In Forschungsprojekten erfolgreich erprobt für die Gestaltung handlung-sorientierter schriftlicher Prüfungen	Kenntnisse und Verstehen	Viele Fragen bei geringem Zeitaufwand; Kann Zusammenhang-wissen und Methodenwissen erfassen.
Halboffene Aufgaben						
Halboffene Aufgabe Antwort muss in knapper Form selbst formuliert werden	Relativ gering, da keine Distraktoren entwickelt werden müssen. Musterlösungen mit allen gefragten Eigenschaft sind ev. aufwendig	Gering etwas höher als bei MC Fragen	Objektivität relativ hoch, wenn es wirklich nur eine Antwort gibt. Reduziert sich um so mehr Spielraum bei abweichenden Lösungen da ist.	eignet sich nicht um berufliche Handlungs-kompetenz zu erfassen; Handlungsbezug gering bis gut.	Kenntnisse und Verstehen	Können nur mit explizitem Wissen beantwortet werden
Offen, strukturierte Aufgabenformen						
Bestimmte Information nachschlagen, in Nachschlage-werken etc. nach Informationen suchen	Mittel bis hoch, damit die Aufgabe anspruchsvoll ist	Mittel	Objektivität und Reliabilität liegt unter dem Niveau der geschlossenen Aufgabe	Zur Überprüfung der Methoden-kompetenz	Anwendung	Großer Zeitaufwand Bei Open-Book-Prüfungen können alle Hilfsmittel frei eingesetzt werden
Fragen zum Text entwickeln	Mittel Aufwendig ev. die Entwicklung der Musterlösung	Mittel	Objektivität und Reliabilität liegt deutlich unter dem Niveau geschlossener Aufgaben	Zur Überprüfung der Methoden-kompetenz	Anwendung Synthese	
Inhaltsstruktur zu einem Text entwickeln Aus einem Text werden wichtige Informationen herausgefiltert und in einem Schaubild zusammengefasst	Hoch	Gering etwas höher wie bei MC Fragen	Objektivität und Reliabilität liegt deutlich unter dem Niveau der geschlossenen Aufgabe	Zur Überprüfung der Methoden-kompetenz	Anwendung Synthese Fähigkeit Informationen zu selektieren, zu sortieren und miteinander in Beziehung zu setzen	
Persönlichen Kommentar schreiben	Gering; Wichtig verständliche Aufgabenstellung Aufwendig ev. die Entwicklung der Musterlösung	mittel	Objektivität und Reliabilität liegt deutlich unter dem Niveau der geschlossenen Aufgabe	Sich kritisch äußern zu können	Verstehen Anwendung	
Schaubild beschreiben	Mittel Aufwendig ev. die Entwicklung der Musterlösung	Relativ hoch	Objektivität und Reliabilität liegt deutlich unter dem Niveau geschlossener Aufgaben	eignet sich nicht um berufliche Handlungs-kompetenz zu erfassen	Analyse Synthese	
Schaubild Vervollständigen	Hoch, hohe Kompetenz ein gutes Schaubild zu entwickeln	gering	Objektivität relativ hoch, wenn es wirklich nur eine Antwort gibt.	Es wird keine berufliche Handlungskompetenz erfasst	Analyse Synthese	
Offene Aufgaben						
Aufsatz Komplexe Fragen	Gering; Auf verständliche Aufgabenstellung achten Entwicklung eines Beurteilungsraster ev. aufwendig	sehr hoch	geringe Objektivität Kein repräsentativer Querschnitt des Unterrichtsstoffs gegeben, daher geringe inhaltliche Validität	Methodenkompetenz, Problemlösekompetenz Aufgaben können sehr praxisnah gestaltet werden	Anspruchsvoll Sachverhalte klären auf allen Niveaustufen Regeln auf neue Situationen anzuwenden	Prüfling kann sich in einem gewissen Rahmen nach dem eigenen Arbeitstempo und Stärken richten

Übersicht 4: Aufgabentypen der schriftlichen Prüfung

Ausblick

Veränderungen der Arbeitswelt und der Ausbildungsstruktur machen eine kontinuierliche Überprüfung und Verbesserung der Prüfungspraxis notwendig, nur so ist ein hochwertiges Zertifizierungssystem der Ausbildung langfristig zu sichern.

Die Qualität von Schule und Unterricht ist in hohem Maße vom Schullethos der Schule abhängig (Rutter et al. 1980: 226; Aurin 1990: 77). Die Unterrichts-, und Prüfungsqualität steigt, wenn gemeinsame Zielvorstellungen in

gut abgestimmte, alltagswirksame Lehre münden. Die dafür notwendige Transparenz erfordert von Lehrkräften sich weniger als Einzelkämpfer zu verstehen und ‚sich in die Karten sehen‘ zu lassen.

Wichtig in Richtung Vergleichbarkeit könnte ein Austausch von Prüfungsaufgaben unter den Berufsfachschulen sein, bis hin zu einer bundesweiten Datenbank mit Prüfungsaufgaben. So eine Datenbank würde einen hohen Arbeitseinsatz erfordern, aber auch eine emotionale Entlastung

der Lehrkräfte zur Folge haben (Breuer et al. 2002: 22).

Zudem besteht ein großer Bedarf an Forschung in Bezug auf drei Ebenen beruflicher Handlungskompetenz, die didaktische-, die prüfungsbezogene und die Ebene theoretischer Modelle von Kompetenz (Grollmann et al. 2008: 149).

Literaturverzeichnis

Aebli, Hans (1981): *Denken. Das Ordnen des Tuns.* Stuttgart: Klett-Cotta (II: Denkprozesse).

Arnold, Rolf (2002): *Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung.* In: Nuissl, Ekkehard;

Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele.*

Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld: DIE (49). S. 26-38. Online verfügbar unter http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf, zuletzt geprüft am 31.7. 2010.

Arnold, Rolf (2006): *Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht.* In: Arnold,

Rolf; Müller, Hans-Joachim (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung.* Baltmannsweiler: Schneider. S. 21-30

Aurin, Kurt (1990): *Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit.* Bad Heilbrunn:

Klinkhardt, Bähr, Wilhelm H. (2005): *Können Erfahrungen geprüft werden?* In: *Prüfungspraxis. Zeitschrift für Mitglieder in Prüfungsausschüssen.* 2005 (H 36). S. 18-25.

BIBB. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1996): *Erläuterungen zur Verordnung über*

die Berufsausbildung Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau. Karlsruhe.

Bloom, Benjamin (1972): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich.* Basel, Weinheim: Beltz.

Brauns, Katrin; Schubert, Sebastian (2008): *Qualitätssicherung von Multiple-Choice-Prüfungen. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen.* In: Dany,

Sigrid; Szczyrba, Birgit; Johannes, Wildt (Hrsg.): *Prüfungen auf der Agenda. Deutsche Institut für internationale Pädagogische Forschung (DIPF).* Frankfurt am Main: Verlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 118). S. 92- 102.

Brenner, Patricia (2000): *Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert.* 3. Aufl. Bern:

Hans Huber; Breuer, Klaus; Höhn, Katharina (1999): *Wirtschaftsmodellversuch. Entwicklung und Implementation eines Qualitätssicherungssystem für die handlungsorientierte Abschlussprüfung zum Versicherungskaufmann/zur Versicherungskauffrau auf der Grundlage der Ausbildungsverordnung vom 8.2. 1996. Abschlussbericht.* Karlsruhe: Verlag Versicherungswirtschaft.

Breuer, Klaus; Meyer Ermgassen, Barbara; Zedler, Reinhard (2002): *Prüfungen in der Be-*

rufsausbildung. Programmatik und Praxis. Köln: Deutscher Instituts Verlag (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 253).

Chomsky, Noam (1972): *Aspekte der Syntax-Theorie.* Frankfurt: Suhrkamp.

Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. (1998): *Künstliche Intelligenz.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Ebbinghaus, Margit (2004): *Prüfungsformen der Zukunft? Prüfungsformen mit Zukunft? Projektarbeit und ganzheitliche Aufgabe.* H. 267. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Berichte zur beruflichen Bildung).

Ebbinghaus, Margit; Schmidt, Jens U. (2002): *Prüfungsmethoden und Aufgabenarten.* Bielefeld: Bertelsmann.

Elsholz, Uwe (2002): *Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit.* In:

Dehnbostel, Peter; Elsholz, Uwe; Meister, Jörg; Meyer-Menk, Julia (Hrsg.): *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung.* Berlin: Edition Sigma. S. 31-42.

Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1999): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation.* Münster, New York, München,

Berlin: Waxmann.

Flavell, John H. (1979): Kognitive Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Frohneberg, Felix (2009): Kompetenzmessung an Berufsschulen. Grenzen und Reichweiten. Diplomarbeit. Universität Duisburg-Essen. Fachbereich Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung.

Gnahn, Dieter (2007): Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Grollmann, Philipp; Jude, Nina (2008): Kompetenz in der empirischen Bildungsforschung und in der Beruflichen Bildung - Anknüpfungspunkte für einen hoffentlich fruchtbaren Dialog. In: Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern Theorien, Konzepte und Methoden. Unter Mitarbeit von Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin. (Band 26) S. 141-152. Online verfügbar unter <http://www.bmbf.de>, zuletzt geprüft am 24.05.2010.

Heyse, Volker; Erpenbeck, John; Michel, Lutz (2002): Lernkulturen der Zukunft. Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen; QUEM-report, Heft 74; Berlin. Online verfügbar unter <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2002/Report-74.pdf>, zuletzt geprüft am 31.7. 2010.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (1994): Didaktische Modelle. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred;

Gogolin, Ingrid; Krüger, Hein-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ZfE, Jg. 10 (Sonderheft 8). S. 11–29.

Kloft, Carmen; Maichle, Ulla (1996): Erfassung beruflicher Handlungskompetenz in den Abschluss-

prüfungen der Industrie- und Handelskammern. In: BbSch, Jg. 48 (H. 5). S. 166–173. KMK: Kultusministerkonferenz (verabschiedet am 23.10.1998): Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/index.php?id=1216&type=123>, zuletzt geprüft am 14.6. 2010.

KMK. Kultusministerkonferenz (2007): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007_09_01-Handreich-RI-pl-Berufsschule.pdf, zuletzt geprüft am 14.6. 2010.

Kriesten, Ursula (2009): Fall-sammlung für die lernfeldorientierte Altenpflegeausbildung. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft.

Krumm, Volker (1973): Wirtschaftslehreunterricht. Gutachten und Studien der Bildungscommission des Deutschen Bildungsrates. (26 Bände). Stuttgart: Klett.

NKM. Niedersächsisches Kultusministerium (2002): Rahmenrichtlinien für das Fach Berufsbezogener Unterricht der Berufsfachschule – Ergotherapie. Online verfügbar unter www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/ergo.pdf, zuletzt geprüft am 9.6. 2010.

NZWP. Norddeutsches Zentrum zur Weiterentwicklung der Pflege (2005): Zug um Zug. Handreichungen zur schriftlichen Examensprüfung gemäß der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Gesundheits- und Krankenpflege und Gesundheits- und Kinderkrankenpflege. Teil II.

Reetz, Lothar (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen - Bildung. In: Tramm, Tade; Sembill, Detlef; Klausner, Fritz; John, Ernst G. (Hrsg.):

Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Reetz, Lothar (2005): Situierete Prüfungsaufgaben. Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. bwp Nr.8. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/txt/reetz_bwpat8-txt.htm, zuletzt aktualisiert am 7.8.2010.

Reisse, Wilfried (1993): Wie kann man berufliche Handlungskompetenz mit Prüfungen erfassen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Umsetzung neuer Qualifikationen in der Berufspraxis. Entwicklungstendenzen und Lösungswege. Nürnberg: BW Verlag. S. 179-183.

Roth, Heinrich (1984): Pädagogische Anthropologie. Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Schrödel.

Roth, Philip L.; BeVier, Craig A.; Switzer, Fred S. (1996): Meta-analyzing the relationship between grades and job performance. In: Journal of Applied Psychology, (H. 81). S. 548-556.

Rutter, Michael; Maughan, Barbara; Mortimer, Peter; Ouston, Janet (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz.

Schmidt, Jens U. (2000): Erfassen neue Prüfungsformen wirklich berufliche andlungskompetenz? In: BWP, Jg. 2, 2000, S. 11–16. Online verfügbar unter <http://www2.bibb.de:8080/bwp/pdf/artikel/BWP-2000-H2-11ff.pdf>, geprüft am 16.6. 2010.

Schneider, Kordula (2003): Beurteilung und Bewertung – ein Spannungsbogen zwischen fördern und fordern. In: Unterricht Pflege, Jg. 8 (H. 5). S. 4–16.

Sloane, Peter; Dilger, Bernadette (2005): The Competence Clash - Dilemmata bei der Übertragung des „Kompetenz nationaler Bil-

dungsstandards“ auf die berufliche Bildung. Nr. 8. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml, zuletzt geprüft am 16.6. 2010.

Straka, Gerald (2005): Neue Lernformen in der bundesdeutschen Berufsausbildung – neue Konzepte oder neue Etikette? ITB – For-

schungsbericht 19/2005. Universität Bremen, Online verfügbar unter http://www.itb.uni-bremen.de/fileadmin/Download/publikationen/forschungsberichte/fb_19_05.pdf, zuletzt geprüft am 16.6. 2010.

Weinberg, Johannes (2001): Ist soziale Kompetenz lehrbar, lernbar, förderbar oder was? In: GdWZ,

Jg. 12 (H. 4). S. 154–157.

Weinert, Franz E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD.



Ulrike Ott
Rieseestr.13
12347 Berlin
030/6175158
uott@wannseeschule.de

Staatlich anerkannte Lehrergo-therapeutin, Bachelor in Ergotherapie, Master of Arts in Erwachsenenpädagogik, Supervisorin, analytische Kunsttherapeutin, Fachtherapeutin für Kognitives Training.

Von 1976 bis 1994 Arbeit in den Bereichen: Pädiatrie, Psychiatrie und Gerontopsychiatrie.

Seit 1994 an der Wannseeschule; daneben Lehraufträge an der Alice-Salomon-Fachhochschule und bei div. Bildungsträgern sowie eine Praxis für Supervision.

Beim Deutschen Verband der Ergotherapeuten (DVE) Vorsitzende des Forum für Lehrende.

