

Monika URFER-SCHUMACHER¹ (Pfäffikon SZ)

Problembasiert, kompetenzorientiert prüfen

Zusammenfassung

Problembasiertes, kompetenzorientiertes Prüfen fordert von allen Beteiligten den Perspektivenwechsel von der Ziel- zur Kompetenzorientierung. Aufbauend auf Erfahrungen im Projekt „Problembasiert Prüfen“ zeigt dieser Bericht das Vorgehen bei der Entwicklung eines kompetenzorientierten Prüfungssystems, der Prüfungsinstrumente, der berufsrelevanten Fähigkeiten, deren Beurteilung sowie die lernprozessfördernde Rückmeldung des Lernerfolgs. Die Umsetzung bedingt gezielte Schulung der entwickelnden und beurteilenden Fachpersonen – und Übung. Die Lehrpersonen und Studierenden, wenn sie gut eingeführt und begleitet sind, schätzen großteils diese Prüfungsformen und erreichen gute Ergebnisse.

Schlüsselwörter

Kompetenzorientiert prüfen, Prüfungskonzept, Problembasiert prüfen, Selbststeuerung des Lernprozesses

¹ E-Mail: info@urfer-amber-pbl.ch



Problem-based, competence-oriented examination

Abstract

Problem-based, competence-oriented examination requires all parties concerned to change their focus from goals to competences. Drawing on experience from the 'Problem-based Learning' project, this paper illustrates a procedure for developing a competence-oriented examination system, the related examination tools, the relevant professional abilities, a method for assessing these, and a system for providing feedback on learning success to support the learning process. The implementation requires specific training of development and assessment personnel, as well as practice. If they are well trained and supported, the majority of teachers and students appreciate these forms of examination and achieve good results.

Keywords

Competence-oriented examining, examination concept, problem-based examining, self-steering of the process

1 Einleitung

„State of the art“ einer guten Berufsausbildung orientiert sich an Berufskompetenzen. Die Bildungspläne sind entsprechend dem kompetenzorientierten Verständnis entwickelt und umgesetzt. Auch das Prüfen ist Teil der kompetenzorientierten Berufsausbildung, was in der praktischen wie der theoretischen Ausbildung zum Tragen kommt.

Das Careum Bildungszentrum bietet seit 2005 Berufsausbildungen im Gesundheitsbereich Höhere Fachausbildung (HF) an, die alle ein „reines“ (WILKIE, 2007) „Problem basiertes Curriculum“ umsetzen. Für die Entwicklung des kompetenzorientierten Assessments wurde in den einzelnen Bildungsgängen das Projekt „Problembasiert prüfen“ initiiert mit den Zielen:

- Die Grundlagen und Instrumente für kompetenzorientiertes, problembasiertes Prüfen sind entwickelt und im Pilot umgesetzt.
- Der Perspektivenwechsel ist bei alle Beteiligten geschult und unterstützt.

In diesem Bericht wird der Prozess der Entwicklung der Grundlagen und der verschiedenen Instrumente für problembasiertes, kompetenzorientierten Prüfen dargestellt und gezeigt, wie der Paradigmenwechsel initiiert wird. Nach der Beschreibung der theoretischen Grundlagen zeige ich auf, wie die zu prüfenden Fähigkeiten erfasst, deren Beurteilung gestützt und die Rückmeldung des Lernerfolgs gestaltet werden können. Beschrieben werden die Entwicklung der Gesamtplanung und einzelner Prüfungen. Danach thematisiere ich die Herausforderungen in der Umsetzung und im Paradigmenwechsel. Abschließend fasse ich die ersten Erfahrungen und Erkenntnisse zusammen.

2 Kompetenzorientierte Ausbildungen Gesundheit HF

Nationale Rahmenlehrpläne (SBFI, 2015) sind Grundlage aller Gesundheitsausbildungen HF. Sie beschreiben das Niveau des Ausbildungsabschlusses anhand von Kompetenzen. Definiert wird die Kompetenz als eine situationsrichtige, effektive Kombination von Ressourcen² und Fähigkeiten. Sie beinhaltet die professionelle Koordination von Wissen, Können und Verhalten, um eine gestellte Aufgabe erfolgreich zu lösen. Sie ist gezielt und kontextgebunden, fordert Selbstständigkeit und Initiative sowie die Übernahme der Verantwortung für die Qualität der Leistung (LE BOTERF, 2002). ERPENBECK & SAUTER beschreiben dies ähnlich. „Kompetenzen sind Fähigkeiten in offenen, unüberschaubaren, komplexen, dynamischen und zuweilen chaotischen Situationen kreativ und selbstorganisiert zu

² Ressourcen sind kontextunabhängige ‚Bestandteile‘ wie Wissen im engeren Sinn, Fertigkeiten, Qualifikationen, Methoden, Tools, die zur Lösung eines Auftrags benötigt werden. Sie können erlernt und trainiert werden (in Anlehnung (Erpenbeck & Sauter, 2013).

handeln“ (ERPENBECK & SAUTER, 2013, S. Pos. 976). So kann abgeleitet werden, dass jede Berufsfachperson spezifische Kompetenzen entwickelt haben muss, die ihr erlauben, in der Alltagssituation die von ihr geforderte Leistung in entsprechender Qualität zu erbringen. Dies kann nur gelingen, wenn zusätzlich zu den berufsspezifischen auch personale, aktivitäts- und handlungsorientierte sowie sozial-kommunikative Kompetenzen³ (ERPENBECK & SAUTER, 2013, S. Pos. 1024) passend eingesetzt werden.

2.1 Kompetenzorientierung in der theoretischen Ausbildung

In der dualen Berufsbildung (Lernorte: Betrieb und Schule) fällt der Schule die Aufgabe zu, Angebote für den Erwerb von explizitem Wissen⁴ und das Trainieren von Fertigkeiten⁵ bereitzustellen. Geeignet dazu ist die Gestaltung einer kompetenzorientierten Ausbildung, aufbauend auf der Konzeption „Problem basiertes Lernen“. „Die im Careum Bildungszentrum realisierte Konzeption des Problem basierten Lernens baut auf folgenden Grundlagen auf: Lernen wird als konstruktiver, aktiver, selbstgesteuerter, Problem basierter und sozialer Prozess des Individuums verstanden, mit den Leitziele, dass die Studierenden Wissen für die Anwendung im Praxisfeld erreichen, Handlungen effektiv klinisch begründen können und motiviert lernen“ (CBZ, 2014, S. 5). Die dabei notwendige konstruktivistische Didaktik (REICH, 2005) zeigt sich nicht nur in der lernendenzentrierten Methodik, sondern vielmehr in der pädagogischen Konzeption mit dem Anspruch, neben den

³ kurz überfachliche Kompetenzen

⁴ „Explizites Wissen: Verstandeswissen (Geist); Sequentielles Wissen (da und damals); Digitales Wissen (Theorie)“ (NONAKA, 1997, S. 73)

⁵ Fertigkeiten: „Durch Übung automatisierte stereotype Fähigkeiten in beruflichen Bereichen“ (ERPENBECK & SAUTER, 2013, S. Pos. 976)

fachlichen Fähigkeiten⁶ und Ressourcen auch überfachliche Kompetenzen zu fördern.

Explizites Wissen: In der kompetenzorientierten theoretischen Ausbildung werden die Ressourcen – Fachwissen, Wissen aus den Bezugswissenschaften, Modelle, usw. – so gelernt, dass sie in der realen Situation unmittelbar zugänglich sind. Die Studierenden lernen selbstgesteuert⁷ anhand von realitätsnahen, ihrem Ausbildungsstand entsprechenden Situationsbeschreibungen. Das zu Lernende wird somit bedeutsam und gedanklich fassbar. Die Studierenden können ein kognitives ‚Bild‘ assoziieren, sind emotional beteiligt, motiviert in Kooperation mit Lernpartnerinnen/Lernpartnern oder individuell die Ressourcen zu erarbeiten, um die Herausforderung der Situation zu meistern (SIEBERT, 2005).

Fertigkeiten: In Gesundheitsberufen – aber auch in vielen anderen Branchen – kann das Handeln nicht direkt im realen Berufsfeld erlernt werden, da die Patientinnen/Patienten Schaden nehmen könnten. Anhand von authentischen Aufgabenstellungen werden spezifische Handlungstechniken und -abläufe in einer geschützten Labor-Umgebung (Skillslabor) geübt. Dies mit dem Ziel, die Fertigkeiten soweit vorzubereiten, dass in der Praxis der Transfer mit der notwendigen Adaption gelingt.

Der Lernerfolg wird anhand von realitätsnahen Aufgabenstellungen in kompetenzorientierten, problembasierten Prüfungen beurteilt. Dieser Beitrag fokussiert die Entwicklung, Umsetzung, Beurteilung und Rückmeldung in diesem Prüfungssetting.

⁶ Fähigkeiten: „verfestigte Systeme verallgemeinerter psychophysischer Handlungsprozesse“ (ebd).

⁷ Komponenten des selbstgesteuerten Lernens: Selbstmonitoring, Selbstassessment, Definieren des Lernbedarfs, Wählen der Quellen, effektives Nutzen der Ressourcen, Beurteilen der Informationen, Dokumentieren der Informationen und Verbinden mit der zu bearbeitenden Situation (BARROWS & TAMBLYN, 1980).

3 Kompetenzorientiert prüfen

Die Kompetenzorientierung fordert ein Umdenken aller Beteiligten beim Lernen, Unterrichten, Prüfen und Beurteilen.

Beim Aufbau des Assessments⁸ wird die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis beachtet. Ausgehend davon, dass eine Kompetenz erst in der konkreten Anwendung erlernt werden kann, werden in den schulischen Ausbildungsphasen Ressourcen und Fähigkeiten anhand realitätsnah beschriebener Praxissituationen beurteilt. Dabei müssen die zu erarbeitenden Prüfungslösungen fachlich korrekt sein, beinhalten jedoch, je nach Konstrukt der Studierenden, Unterschiede. Sie sind so nicht eins zu eins vergleichbar, wie dies bei der Reproduktion von tragem Wissen der Fall ist. Die kompetenzorientierten Prüfungsformen sind für die Studierenden anspruchsvoller, weil sie ihr Wissen auf die Situation angepasst rekonstruieren müssen.

3.1 Das Kompetenzrad

Das Kompetenzrad (URFER, 2014) (Abbildung 1) ist mein Versuch, die Kombination von den Ressourcen bis zur Kompetenz und umgekehrt zu verdeutlichen. Dieser Ansatz bedingt, dass die Aufgabe innerhalb der Rahmenbedingungen in bestmöglicher Qualität gelöst wird. Dies heißt, je nach Aufgabe und Kontext müssen die vorhandenen Fähigkeiten und Ressourcen anders gewählt und angewandt werden, um die Kompetenz effektiv einzusetzen.

⁸ Assessment beinhaltet alle formativen und summativen Beurteilungen sowie die Lernprozessdokumentation.

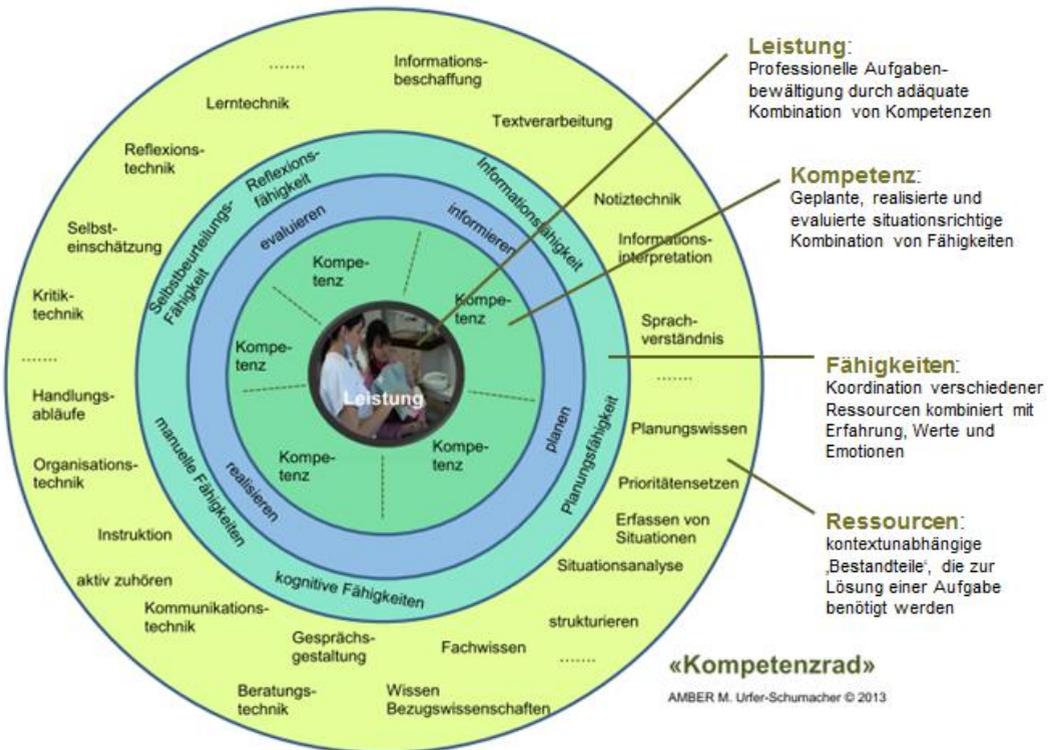


Abb. 1: Kompetenzrad

Eine qualitativ gute Leistung ist nach diesem Verständnis das Ergebnis der erfolgreichen Kombination von Kompetenzen, die auf evaluierten, relevanten Informationen aufbaut, situationsrichtig geplant ist, realisiert und evaluiert wird. Im Sinne von RAUNER et al. (2009) entspricht dies der Gestaltungskompetenz, die schon eine Vertrautheit mit der beruflichen Situation erfordert.

Diese Darstellung macht auch deutlich, dass im schulischen Anteil der Ausbildung viele der Ressourcen und Fähigkeiten erlernt und geprüft werden können. Dazu

müssen die zu prüfenden Fähigkeiten berufsspezifisch und kontextunabhängig bestimmt werden.

3.2 Berufsspezifische, zu prüfende Fähigkeiten

Das Assessment im theoretischen Ausbildungsteil fokussiert die grundlegenden berufsspezifischen Fähigkeiten. Diese müssen erfasst und differenziert beschrieben sein.

3.2.1 Erfassen der zu prüfenden Fähigkeiten

Berufsfachpersonen erarbeiten anhand konkreter Arbeits- bzw. Lernsituationen die Fähigkeiten, welche für den Beruf zentral sind. Im induktiven und deduktiven Prozess, verbunden mit intensiven Diskussionen, wird eine Reduktion und Konkretisierung der Fähigkeiten mit akzeptabler Trennschärfe erreicht. In der Regel sind dies sechs bis acht Fähigkeiten. Die differenzierte Beschreibung steuert die Interpretation einer Fähigkeit, welche je nach Aufgabenstellung eine etwas andere Prägung hat. Die zwei Beispiele der Tabelle 1 verdeutlichen dies.

Tab. 1: Beispiele von zu prüfenden Fähigkeiten und deren Differenzierung

Die Studierende ist fähig ...	Differenzierung
anhand von Fachsprache und korrekter Terminologie treffend zu beschreiben.	Fähigkeit anhand von Fachsprache Begebenheiten treffend zu beschreiben. Fähigkeit die Fachterminologie korrekt anzuwenden.
Fachwissen schlüssig aufzuzeigen, zu begründen, situativ adäquat zu vernetzen und einzubinden.	Fähigkeit theoretisches Wissen, Modelle, Formeln aus Fach- und Bezugswissenschaften schlüssig darzustellen. Fähigkeit Theorien und Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften aus berufseigener Perspektive zu begründen und adäquat zu vernetzen. Fähigkeit Fachwissen, Daten, Fakten, Normen in einen Auftrag, einer Situation oder einer Fachthematik korrekt einzubinden. Fähigkeit eine Aufgabe, Situation oder Fachthematik mittels gezielt gewähltem, logisch argumentiertem und fachlich korrektem (berufseigene Perspektive) Fachwissen zu begründen.

Die differenzierte Auseinandersetzung mit den Fähigkeiten stärkt das gemeinsame Verständnis, die kompetenzorientierte Grundhaltung und verändert bzw. prägt auch den Inhalt und die Gestaltung des Unterrichts. Die Kongruenz zwischen Unterricht und Prüfung wird transparent. Die Beschreibung der Fähigkeiten ist auch Grundlage für deren Beurteilung. Unterstützend dazu wird eine differenzierte Beurteilungsskala erarbeitet (Tabelle 2).

3.2.2 Entwickeln der Beurteilungsskala

Es ist hilfreich, wenn die Beurteilenden und die Studierenden eine differenzierte Einschätzung anhand einer Beurteilungsskala vornehmen können. Da es bei der kompetenzorientierten Beurteilung kein ‚schwarz-weiß‘ gibt, sondern die Fähigkeit im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung und dem Verständnis der Situation steht, braucht es Beurteilungsbeschreibungen, die auch Kombinationen zulassen.

Tab. 2: Beurteilungsskala für Fähigkeiten (ein Beispiel)

Die Studierende ist fähig ...	6	5	4 Bestehens- Grenze	3	2	1
... Fachwissen schlüssig aufzuzeigen, zu begründen und situativ adäquat zu vernetzen und einzubinden.	Nutzt theoriebasiertes Fachwissen differenziert und schlüssig. Zeigt und begründet relevante Vernetzungen auf die Situation bezogen angemessen.	Nutzt theoriebasiertes Fachwissen korrekt und meist schlüssig. Zeigt und begründet relevante Vernetzungen auf die Situation bezogen.	Nutzt teils lückenhaftes Fachwissen. Macht einzelne Fehler. Zeigt einzelne Vernetzungen auf die Situation bezogen. Einzelne Begründungen sind fachlich falsch	Nutzt lücken- und fehlerhaftes, oberflächliches Fachwissen. Zeigt einzelne allgemeine Vernetzungen auf. Die Begründungen sind nicht situationsbezogen.	Nutzt für die Situation nicht relevantes, oberflächliches Wissen. Zeigt nur zufällig und nicht situationsbezogene Vernetzungen auf. Kann ihre Aussagen nicht begründen.	Nutzt rudimentäres, laienhaftes Wissen, das wenig Bezug zur Situation hat. Zeigt, wenn überhaupt, falsche Vernetzungen auf.

Das Erstellen dieser Skala ist zeitintensiv und braucht einige Diskussionen im Beurteilungsteam. Die Differenzierung muss nachvollziehbar und so klar wie möglich abgrenzend sein. Die Punkte (6: ausgeprägte Fähigkeit bis 1: fehlende Fähigkeit) sind nicht im Sinne von Noten zu interpretieren. Es ist unabdingbar, dass bei der

Einstufung die Ausprägung der Fähigkeit beurteilt und bei fehlender Fähigkeit die Einstufung ‚1‘ vorgenommen wird.

Auch hier lohnt es sich, anhand von Beispielen die Beurteilung ‚durchzuspielen‘.

3.2.3 Individuelle Rückmeldung des Lernerfolgs

Die Studierenden erhalten fähigkeitsspezifische Rückmeldung zum Lernerfolg. Da sie die Einstufungen kennen, können sie die Beurteilung erfassen. Ziel ist es, dass sie sich nicht auf einzelne normative Werte versteifen, sondern erkennen, dass sie das Lernen auf die weiterzuentwickelnden Fähigkeiten konzentrieren müssen. Sie können so gezielt arbeiten, Unterstützung holen und sich eine effektivere Lernstrategie aneignen.

Da in allen Prüfungen die gleichen Fähigkeiten beurteilt werden, können die Studierenden diese auch selber kontrollieren, beispielsweise mit einem Netzdiagramm.

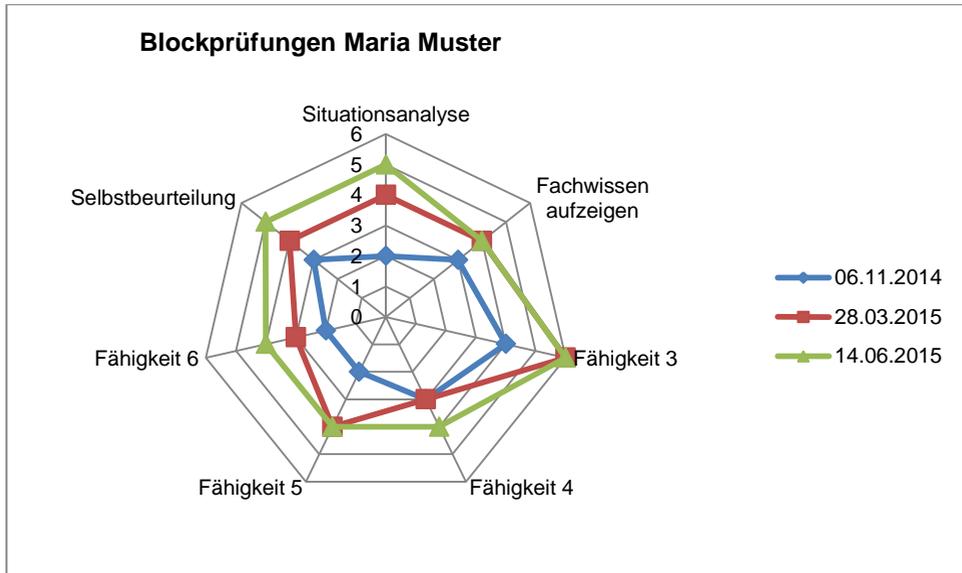


Abb. 2: Dokumentation des Verlaufs der Entwicklung der Fähigkeiten aufgrund der individuellen Rückmeldungen

4 Ausarbeiten von problembasierten, kompetenzorientierten Prüfungen

Kompetenzorientiertes Prüfen ist die logische und unabdingbare Folge von kompetenzorientierten Lehrplänen und Curricula. Die fundierte Diskussion im Team und die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Inhalte und Qualität von Fähigkeiten sowie der geeigneten Prüfungsformen sind Grundlagen für gerechtes, qualitativ gutes Prüfen und für die Lernprozessförderung. „Ein differenzierter, aussagekräftiger Kompetenznachweis ist demnach nur möglich, wenn Prüfungen die geforderten Kompetenzen wirklich in der inhaltlich nötigen Breite und Tiefe verlangen und das relevante Können der Lernenden in jenen Kontexten überprüfen, in

denen das Wissen und die Fähigkeiten eine Bedeutung und einen Anwendungsbezug haben“ (METZGER, 2006, S. 3).

Kompetenzorientiertes Prüfen, Beurteilen und auch das Rückmelden des Lernerfolgs erfordert von den Lehrpersonen und den Studierenden den Paradigmenwechsel von der Ziel- zur Kompetenzorientierung. Es ist unabdingbar, dass dieser Paradigmenwechsel in der Gestaltung des Unterrichts, insbesondere bei Feedbacks zu Lern- und Handlungsergebnissen umgesetzt wird. So erarbeiten die Studierenden ihr Wissen schon im Unterricht anhand von realitätsnahen Situationen, lösen regelmäßig Transferaufgaben, zeigen ihr Wissen situationsbezogen auf und beurteilen gezielt ihre Fähigkeiten. Dies gilt auch für das Skillstraining. Für die Studierenden ist die Einführung in das kompetenzorientierte Denken und Prüfen entscheidend.

Zentral in der Gestaltung des Unterrichts, der Prüfungen und der Beurteilung ist die Adaption der Expertenvorstellung auf den Ausbildungsstand der Studierenden. Damit dies gelingt, müssen sich die Lehrpersonen gezielt schulen und insbesondere das Geben von fähigkeitsorientiertem Feedback und das Beurteilen trainieren.

4.1 Gesamtplanung der Prüfungen

Die Prüfungsplanung über die gesamte Ausbildung sichert die inhaltliche Kohärenz. Dabei wird die Vielfältigkeit der Prüfungsformen beachtet, inhaltliche Überschneidungen werden vermieden und die Gewichtung und Kontinuität der zu prüfenden Fähigkeiten wird überblickt. Die nachfolgende Abbildung zeigt dies exemplarisch auf.

Prüfungsübersicht über die gesamte Ausbildung						
Ausbildungsblock/-phase	Prüfungsform	Zentrale Inhalte	Bemerkungen			
Einführungsphase	Schriftliche Fallbearbeitung	Röntgen des rechten Ellenbogens: Lagerung, Strahlenschutz, Protokoll Einstellungen	Einfache Situation ohne Komplikationen			

Matrix: Überblick über die Beurteilung der Fähigkeiten (grosses X, die Fähigkeit steht im Vordergrund; kleines x, diese Fähigkeit ist eher im Hintergrund)						
Fähigkeit	... Situationen, Aufträge und theoretische Fachthemen zu analysieren, Prioritäten zu setzen und Zusammenhänge aufzuzeigen.	Fachwissen schlüssig aufzuzeigen, zu begründen und situativ adäquat zu vernetzen und einzubinden	Fähigkeit 3	Fähigkeit 4	Fähigkeit 5	Fähigkeit 6
Prüfung						
Einstiegsphase	x	X	X	X	X	X
Block 1	X	X	x	X	X	X
Block 2	X	X	X	X	x	X
Block 3	X	X	X	x	X	X
Block 4						

Abb. 3: Übersicht über die Prüfungen, die Inhalte, die Gewichtung und Kontinuität der zu prüfenden Fähigkeit über die gesamte Ausbildung

4.2 Entwickeln von problembasierten, kompetenzorientierten Prüfungen

Kompetenzorientierte Prüfungen zeigen Merkmale des problembasierten, konstruktivistischen Lernens (SIEBERT, 2005).

Festlegen der Prüfungsformen: Die Prüfung geht von einer oder mehreren realitätsnahen Situationen aus, die den Studierenden erlauben, sich in die Situation einzudenken und ihr Wissen situationsrichtig zu rekonstruieren. So können sie die

gelernten Fähigkeiten und Ressourcen demonstrieren. Sie erarbeiten dabei ein eigenes, jedoch fachlich korrektes Produkt und begründen ihre Lösung.

Beispiele von kompetenzorientierten Prüfungsformen

- Bearbeiten von realitätsnahen beruflichen Situationen (mündlich oder schriftlich)
- Interpretieren, Beurteilen von Befunden (z. B. dentale Befunde), Resultate (z. B. Hämatologie, bildgebenden Verfahren) und Ableiten der Konsequenzen
- Beurteilen und Begründen von selbst erbrachten Leistungen (Handlungen im Skillslab, schriftliche Arbeiten)
- Simulationen
- Bearbeiten von Videosequenzen einer realen beruflichen Situation
- „Postenlauf“ (Kombination von praktischen und theoretischen Aufgaben)
- Projektarbeiten
- Poster (Bearbeiten und Präsentieren einer spezifischen Thematik)
- usw.

Erstellen der Prüfungen: Es ist sinnvoll, dass die Prüfungen von zwei bis drei Personen zusammen entwickelt werden. Es bewährt sich, dass eine nicht beteiligte Lehrperson die Prüfung bezüglich Logik und Verständlichkeit begutachtet. Die Prüfungen müssen den vier Anforderungen „Gültigkeit, Chancengerechtigkeit, Ökonomie und Zuverlässigkeit“ entsprechen. Im Gegensatz zu objektivistisch-orientierten Prüfungen, die der Zuverlässigkeit Priorität geben, wird im kompetenzorientierten bzw. konstruktivistischen Lern-Lehr-Verständnis der Gültigkeit höhere Bedeutung zugemessen (METZGER, 2006). Zusätzlich werden Anleitungen zur Bearbeitung der Prüfungen zuhanden der Studierenden erstellt.

Hilfreich sind die Erarbeitung eines Entwicklungsleitfadens und Qualitätssicherungsprozesses mit klaren Überprüfungskriterien. Eine Pilotphase und ein definierter Evaluationszyklus stützen die Qualität des Prüfungssettings.

4.3 Beurteilen von kompetenzorientierten Prüfungen

Das Beurteilen einer kompetenzorientierten Prüfung stellt an die Beurteilenden spezifische Anforderungen.

Die erwartete Beantwortung der Prüfungsaufgabe wird als Referenzlösung festgelegt. Gleichzeitig werden mögliche fachlich korrekte Abweichungen notiert. Anhand dieser Referenzlösung wird die Prüfung der Studierenden beurteilt, Abweichungen, Falschaussagen usw. erfasst. Danach wird die Beurteilung der Fähigkeiten im Überblick über die gesamte Prüfung vorgenommen. Diese ‚Gesamtschau‘ erlaubt den Beurteilenden zu erfassen, ob z. B. das Fachwissen lückenhaft ist. Beurteilt wird also die Frage: Wie weit verfügt die Studierende über die Fähigkeit „Fachwissen schlüssig aufzuzeigen, zu begründen, situativ adäquat zu vernetzen und einzubinden“? Die Studierende erhält die Rückmeldung: Ihre Fähigkeit, „Fachwissen schlüssig aufzuzeigen, zu begründen, situativ adäquat zu vernetzen und einzubinden“, entspricht den Ausführungen in der Beurteilungsskala unter Punkt 4. Sie erkennt so, woran sie gezielt arbeiten kann, und versteift sich nicht auf einzelne Abweichungen bzw. Falschaussagen. Die Studierenden können so selbstverantwortlich (BARROWS & TAMBLYN, 1980; SIEBERT, 2005) ihr Lernen effektiv steuern.

5 Problembasiertes, kompetenzorientiertes Prüfen umsetzen

Die Umsetzung zeigte, dass die Prüfungsentwickelnden und die Beurteilenden Schulung, Übung und Begleitung brauchten. Insbesondere das Denken in Fähigkeiten und das Priorisieren der Prüfungsanforderung „Gültigkeit“ im Gegensatz zur „Zuverlässigkeit“ waren immer wieder Stolpersteine. Die Einführung und Schulung der Studierenden in die Kompetenzorientierung, die Prüfungsformen und die differenzierte Beurteilungsskala wurde sorgfältig gestaltet. Bei den ersten fähigkeitsorientierten Rückmeldungen der Resultate musste die Leseart mit den Studierenden geübt werden, so auch die Selbstkontrolle. Dazu wurde ihnen das „Spin-

nennetz“ zur Verfügung gestellt. Es zeigte sich, dass für die Studierenden kompetenzorientierte Prüfungsformen anspruchsvoll sind und teils Widerstände auslösten. Anfangs waren sie verunsichert, ob sie die Aufgabenstellungen richtig verstanden haben und ihre Lösungen ausreichend dargestellt sind.

Die ersten Beurteilungen wurden zu zweit durchgeführt. Die Prüfungen, deren Referenzlösungen und die Beurteilungsskala wurden nach dem ersten Durchgang evaluiert und teils angepasst.

Das problembasierte Prüfen wird heute recht erfolgreich umgesetzt. Die Lehrpersonen werden routiniert im Beurteilen der Prüfungen, da immer die gleichen Fähigkeiten mit der gleichen Beurteilungsskala zu bewertet sind. Ein Großteil der Studierenden arbeitet gezielt und erfolgreich an ihren Fähigkeiten. Die Prüfungsergebnisse sind positiv. Lehrpersonen und Studierende schätzen die Kohärenz von Unterricht und Prüfung.

6 Fazit

Kompetenzorientiertes Prüfen bedingt einen Paradigmenwechsel von der Zielorientierung – dem Beurteilen einzelner Ressourcen – zur Kompetenzorientierung – dem Beurteilen der erbrachten Leistung als Gesamtes und der Qualität der Kompetenzen. Im schulischen Anteil der Ausbildung werden die dazu notwendigen Fähigkeiten und Ressourcen erarbeitet und geprüft. Dazu muss ein problembasiertes, kompetenzorientiertes Prüfungssetting entwickelt werden.

Im Projekt „Problembasiert prüfen“ wurden die Ziele erreicht:

Die Grundlagen für kompetenzorientiertes, problembasiertes Prüfen – die Prüfungsübersicht über die gesamte Ausbildung, die zu prüfenden Fähigkeiten mit differenzierter Beschreibung, die Beurteilungsskala und die Prüfungen – sind entwickelt und im Pilot umgesetzt. Der Lernerfolg der Studierenden ist positiv.

Der Perspektivenwechsel ist bei allen Beteiligten geschult und unterstützt. Da die Zielorientierung stark verinnerlicht ist, braucht es regelmäßige Diskussionen, kol-

legiales Feedback und gezieltes, individuelles Coaching, um einen ‚Rückfall ins Faktenprüfen‘ zu vermeiden. Nach sorgfältiger Einführung der Studierenden in die Kompetenzorientierung gelingt es ihnen, ihr Wissen der Aufgabenstellung angepasst zu rekonstruieren und angemessene Lösungen zu erarbeiten. Für das selbstverantwortliche Gestalten des Lernens nutzen die Studierenden das Angebot der Lernberatung.

Nach der Pilotphase wird das Prüfungsverfahren in den Evaluationsprozess der Ausbildung integriert und dessen Effekt durch die Studierenden, Lehrpersonen und berufliche Praxis regelmäßig beurteilt.

7 Literaturverzeichnis

Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based Learning*. New York: Springer.

CBZ (2014). *Problem basiertes Lernen in den Höheren Fachschulen*. Zürich: Careum AG Bildungszentrum.

Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen!* Berlin Heidelberg: Springer.eBook.

LeBoterf, G. (2002). *De quel concept de competence avons-nous besoin?* <http://www.guyleboterf-conseil.com/images/Soins%20cadres.PDF>, Stand vom 5. Juni 2015. Soins Cadres n° 41.

Metzger, C. (2006). Kompetenzorientiert prüfen in der beruflichen Grundbildung der Schweiz. *bwp@*, 8. http://www.bwpat.de/ausgabe8/metzger_bwpat8.pdf, Stand vom 30. Dezember 2012.

Nonaka I., T. H. (1997). *Die Organisation des Wissens*. Frankfurt, New York: Campus.

Rauner F., H. B. (2009). *Messen beruflicher Kompetenzen Band I*. Münster: LIT.

Reich, K. (2005). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation) (2015).

Rahmenlehrpläne Höhere Fachausbildung.

<http://www.sbf.admin.ch/bvz/hbb/index.html?lang=de>

Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus*. Wertheim Basel: Beltz.

Urfer, M. (2014). Kompetenzorientiert prüfen. Pfäffikon SZ. http://www.urfer-amber-pbl.ch/image/PUB_Kompetenzo-pruefen_140425.pdf

Wilkie, K. (2007). Das Wesen des problemorientierten Lernens. In P. M. (Hrsg.), *Problemorientiertes Lernen für Pflege und Hebammen*. Bern: Huber.

Autorin



Monika URFER-SCHUMACHER || AMBER || Churerstrasse 16,
CH-8808 Pfäffikon SZ

www.urfer-amber-pbl.ch

info@urfer-amber-pbl.ch