

Nicht nur Wissen, sondern auch das Können ist gefragt

Kompetenzorientiertes Prüfen bezieht praktischen Kontext ein

Wer von uns hat nicht an unzähligen Prüfungen während seiner Schul-, Studien-, Aus- oder Weiterbildungszeit teilgenommen? Wer kennt sie nicht, diese kniffligen Wissensfragen: «Was ist eine SWOT-Analyse?», «Was sind die Aufgaben der SNB?», «Was bedeutet der Satz: Stuck in the middle?». Wer diese Fragen korrekt beantwortet, weiss zwar was und bekommt gute Noten – aber kann er auch was?

Handlungskompetenz ist definiert als die «Eignung zum erfolgreichen und verantwortungsvollen Handeln in bestimmten konkreten Arbeitssituationen». Es liegt auf der Hand, dass man mit Wissensfragen Handlungskompetenz nur unzureichend erfassen kann. Es braucht dazu mehr. Im folgenden Beitrag möchten wir Ihnen Impulse geben, wie man kompetenzorientierte Prüfungen entwickeln kann. Dabei orientieren wir uns

«ES LIEGT AUF DER HAND, DASS MAN MIT WISSENSFRAGEN HANDLUNGSKOMPETENZ NUR UNZUREICHEND ERFASSEN KANN. ES BRAUCHT DAZU MEHR.»

an drei grundsätzlichen Fragen, die u. a. bei der Entwicklung von Prüfungen zu klären sind (vgl. Metzger, 2005): Wozu führe ich Prüfungen durch? Was will ich prüfen? Wie will ich prüfen?

WOZU FÜHRE ICH PRÜFUNGEN DURCH?

In der Regel werden Prüfungen als Semesterprüfungen oder Jahresprüfungen durchgeführt. Ihr Zweck besteht darin zu überprüfen, ob die Lernenden die angestrebten Lernziele erreicht haben. Kompetenzorientierte Prüfungen haben neben dieser Funktion noch eine weitere: Sie werden als Lernprozessbegleitung eingesetzt. Kompetenzen entwickeln sich während eines Lernprozesses und über verschiedene Entwicklungsstufen hinweg. Dabei ist einerseits die Bewältigung von «Arbeitsaufgaben» der zentrale Motor des Kompetenzerwerbs, andererseits benötigen diese Lernprozesse Zeit. Indem die Lernenden durch die Prüfung erfahren, wo sie mit ihren Leistungen stehen, erhalten sie wichtige Informationen über ihre Kompetenzentwicklung («was kann ich», «welche Fortschritte habe ich gemacht») sowie Impulse für ihre Weiterentwicklung. Prüfungen sind in Kombination mit konstruktiven Rückmeldungen für diese Lernprozessbegleitung von zentraler Bedeutung, denn sie sind «informativ», fördern die Lernleistung und die Lernmotivation (vgl. Hattie, 1996).

Empfehlung:

■ Prüfungen sollten nicht nur abschliessend (etwa in Form von Schlussprüfungen), sondern regelmässig eingesetzt werden. Setzt man sie regelmässig über den gesamten Entwicklungsverlauf ein, wird die Kompetenzentwicklung sichtbar gemacht.



Dr. Daniel Preckel
Ectaveo AG, Zürich

■ Die Prüfungsinformationen sollten sich nicht nur auf Punktzahlen oder Noten beschränken. Die Lernenden sollten zudem Rückmeldungen erhalten, die ihre Leistungs-

«PRÜFUNGEN SOLLTEN NICHT NUR ABSCHLIESSEND (ETWA IN FORM VON SCHLUSSPRÜFUNGEN), SONDERN REGELMÄSSIG EINGESETZT WERDEN.»

motivation und Selbstwirksamkeitserwartung fördern und eine Standortbestimmung erlauben.

WAS WILL ICH PRÜFEN?

Im schulischen Bereich lautet die Antwort: Ich prüfe, ob die relevanten Lernziele erreicht wurden. Dabei sollten die Lernziele in der gleichen Breite und Tiefe sowie in denjenigen Kontexten geprüft werden, in denen sie Lernenden ausbildungsseitig vermittelt wurden. Man spricht hier auch von inhaltlicher Repräsentativität, wenn die Prüfung einen repräsentativen Auszug aus den Lernzielen darstellt.

Lernziele und Prüfungen, die aufeinander abgestimmt sind, zeugen von einer systematischen und sorgfältigen Bildungskonzeption: Nachdem in der Bildungsbedarfsanalyse Kompetenzen definiert, in Lernziele übersetzt, mit entsprechenden Lehr- und Lernarrangements vermittelt wurden, werden die Lernziele in den Qualifikationsverfahren



Dr. Petra Hämmerle
Ectaveo AG, Zürich

überprüft. Werden im Qualifikationsverfahren irrelevante Lernziele oder sogar solche, die überhaupt nicht vermittelt wurden, abgefragt, fehlt der Bildungskonzeption die Konsistenz.

Die Sorgfalt bei der Bildungskonzeption überzeugt auch aus anderen Gründen: Wissenschaftliche Befunde zu Lernverhalten und Leistungsmotivation zeigen, dass die Ausgestaltung der Prüfungen einen Einfluss darauf hat, wie die Lernenden lernen und wie sie sich auf die Prüfungen vorbereiten: Erwarten die Lernenden in der Prüfung eine Abfrage von Fakten, werden sie sich nur Faktenwissen aneignen, anstatt auf zeitaufwendige, Verständnis erzeugende Lernstrategien zurückzugreifen. Dies kommt in der empirisch abgesicherten Erkenntnis zum Ausdruck: «What you test is what you get» oder «Die Prüfung steuert das Lernverhalten» (z. B. Swanson & Holton, 1999).

Empfehlung

■ Prüfungsaufgaben sollten sich auf die konkreten Lernziele des Bildungsgangs beziehen. Oder umgekehrt: Lernziele sind nur dann sinnvoll, wenn sie auch überprüft werden. Bei der Lernzielformulierung sollte immer mitbedacht werden, wie die Lernziele überprüft werden können.

■ Die Abstimmung von Lernzielen und Prüfungen sollte sich auch in der Verteilung der K-Stufen widerspiegeln. Werden im Lehr-

plan z. B. 60 Prozent K2- bis K4-Ziele eingesetzt, sollte sich diese Verteilung auch im Prüfungssystem wiederfinden.

WIE WILL ICH PRÜFEN?

Hier geht es um die Frage: Welche Prüfungsformen setze ich ein? Bei wenig komplexen Leistungen kann die Feststellung eines Leistungswerts nur aus einem Messvorgang bestehen: Löst die Lernende Additionsaufgaben korrekt, sagt das aus, dass sie die Additions-

«HANDLUKOMPETENZEN SIND KOMPLEX UND GEHEN ÜBER REINE FERTIGKEITEN ODER KENNNTNISSE HINAUS.»

aufgaben kompetent bewältigen kann. Für die meisten Leistungen, die im beruflichen Kontext erbracht werden, stehen jedoch keine so einfachen Messwerte zur Verfügung. Inwiefern es etwa einem Lernenden in der Bank gelingt, Vertrauen und Respekt der Kunden zu gewinnen, Bankprodukte nachvollziehbar zu erklären, Organisationsaufgaben gut zu lösen und gleichzeitig ein guter Teamplayer zu sein, all dies wird sich nicht durch den Notenwert z. B. einer schriftlichen Prüfung ausdrücken lassen. Ergänzende Leistungsindikatoren sind

«KANN JEMAND WAS IN SCHULE UND AUSBILDUNG? DAS FESTZUSTELLEN, IST NICHT TRIVIAL!»

notwendig, wie etwa die Beurteilung durch die Ausbilderinnen und Ausbilder am Arbeitsplatz, das Inputreferat im Klassenzimmer zu Hypotheken oder die Selbstreflexion der Zusammenarbeit in der Lerngruppe. Dabei gilt: Je besser diese Prüfungssituationen kon-

krete, berufliche Handlungssituationen abbilden, desto verlässlicher lassen sich Aussagen über die Ausprägung der relevanten Handlungskompetenzen machen.

Empfehlung:

■ Handlungskompetenzen sind komplex und gehen über reine Fertigkeiten oder Kenntnisse hinaus. Aufgrund ihrer Komplexität sollte man sie nicht nur mit einer einzelnen Prüfungsmethode erfassen, sondern mit unterschiedlichen Messverfahren. Prüfungen sind wie Stichproben, die bestimmte Facetten der Handlungskompetenz erfassen.

■ Kompetenzorientierte Prüfungen beziehen den praktischen Kontext mit ein: Die relevanten Kompetenzen sollten im authentischen, komplexen Kontext überprüft werden.

Kann jemand was in Schule und Ausbildung? Das festzustellen, ist nicht trivial! Was es braucht, ist ein Prüfungssystem, das *regelmäßig* die auf *die Lernziele abgestimmten* Kompetenzen mit einem *Mix unterschiedlicher Methoden* erfasst und den Lernenden *Impulse für die Weiterentwicklung* gibt. ■

Literaturverzeichnis

Hattie, J., Biggs, J., Purdie, N. (1996): Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis, *Review of Educational Research*, Volume 66, No. 2, pp. 99–136. | Metzger, C. (2005): Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. In: *bwp@*, Ausgabe Nr. 8, Juli 2005. | Swanson, R. A., Holton, E. F. (1999): Results: How to Assess Performance, Learning, and Perceptions in Organizations. San Francisco: Barlett-Koehler.

