

# **Implementierung einer kompetenzorientierten Prüfungsform an bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik – Bestandsaufnahme und kritische Würdigung**

## **Zur Autorin**

Elisabeth Dirscherl (geboren 1963) ist seit 1998 Dozentin an der Fachakademie für Sozialpädagogik in Deggendorf, sie unterrichtet dort u. a. das Fach Pädagogik/Psychologie/Heilpädagogik. In ihrer langjährigen Tätigkeit als Fortbildungskoordinatorin für Psychologie bei der Arbeitsgemeinschaft der bayerischen Fachakademien war sie maßgeblich an der Entwicklung und Implementierung der neuen, kompetenzorientierten Prüfungsform für die schriftlichen Abschlussprüfungen im Fach Pädagogik/Psychologie/Heilpädagogik beteiligt. Als Promovendin im Fachgebiet Bildungswissenschaften an der Universität Passau beschäftigt sie sich mit sogenannten Situationsaufgaben, die als Konstitutivum sowohl für die Kompetenzentwicklung im Rahmen der Ausbildung als auch für die Kompetenzmessung im Rahmen einer kompetenzorientierten Prüfungsdidaktik gesehen werden können.

## **Einleitung**

Nach erfolgter Einführung der Lernfelddidaktik an bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik wurde mit dem Prüfungsjahrgang 2005 in den Prüfungsfächern der schriftlichen Abschlussprüfungen eine kompetenzorientierte Prüfungsform eingeführt. Die Studierenden stellen in diesen Prüfungen unter Beweis, dass sie in der Lage sind, nicht nur auf deklarative Wissensbestände zurückzugreifen, sondern die für eine Anwendungssituation relevanten Wissensbestände auszuwählen, diese als Analyseinstrumentarium wie auch für konzeptionelle Entscheidungen zu nutzen, um professionelles Handeln in der vorgegebenen Situation zu begründen.

Die nachhaltigsten Veränderungen des Unterrichtes im Sinne der Lernfelddidaktik – so meinte ein Schulleiter einer Fachakademie nach der geglückten Implementierung der neuen Prüfungsform – habe eben diese neue Prüfungsform bewirkt. Aus meinen eigenen Erfahrungen als Dozentin an einer bayerischen Fachakademie für Sozialpädagogik und als Fortbildungskoordinatorin für das Fach Psychologie innerhalb der Landesarbeitsgemeinschaft der bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik kann ich diese Aussage bestätigen. Die zentral gestellten, situierten Abschlussprüfungen zogen notwendigerweise nach sich, dass der Unterricht selbst so ausgerichtet wurde, dass die Studierenden Situationen beruflichen Handelns „bearbeiten“ konnten: Situationsaufgaben mussten deshalb – wenn nicht schon geschehen – nun auch als Lernaufgaben eingeführt werden.

Im Folgenden werde ich die Struktur dieser Prüfungen im Fach Pädagogik / Psychologie / Heilpädagogik darstellen, Erfahrungen bei der Entwicklung und Implementierung

dieser spezifischen Aufgabenstellungen schildern sowie offene Fragen und Problembereiche diskutieren.

## **1. Struktur der schriftlichen Abschlussprüfungen im Fach Pädagogik / Psychologie / Heilpädagogik an bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik**

Bei der Abschlussprüfung im Fach Pädagogik/Psychologie/Heilpädagogik bearbeiten die Studierenden an bayerischen Fachakademien in einer 4-stündigen schriftlichen Klausur zwei offene Aufgabenstellungen, die die Analyse einer sogenannten „Handlungssituation“<sup>1</sup> und das Entwickeln eines Handlungskonzeptes für diese Handlungssituation einfordern.

Kern dieser kompetenzorientierten Prüfungsform bildet die „Handlungssituation“, d. h. eine komplexe Beschreibung einer konkreten, authentischen beruflichen Situation. Eine Handlungssituation soll die Möglichkeit bieten, die geschilderte Situation aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, und sie soll eine tatsächliche Entscheidungs- bzw. Konfliktsituation beinhalten sowie eine Handlungsaufforderung implizieren, die auf unterschiedliche, theoretisch begründete Lösungsmöglichkeiten verweist.<sup>2</sup> Diese Handlungssituationen stellen die Studierenden vor berufliche Situationen, die sie „denkend und handelnd zu bewältigen“ (Reetz 2005, S. 4) haben. Sie sollen bei den Studierenden Kompetenzen in Bezug auf situatives Fallverstehen und kritisch reflektiertes berufliches Handeln ansprechen und sie zielen somit auf die Entwicklung bzw. auch Messung von Handlungskompetenz.

Die Studierenden bearbeiten „nur“ zwei auf diese Handlungssituation bezogene Aufgabenstellungen; sie werden aufgefordert zum einen eine fachliche Analyse der Handlungssituation und zum anderen ein fachlich begründetes Handlungskonzept für diese Handlungssituation zu erstellen.<sup>3</sup> Diese sehr offen formulierten Aufgaben ermöglichen

---

<sup>1</sup> Diese Begrifflichkeit wurde von den Kolleginnen/Kollegen, die diese Prüfungsform entwickelten, gewählt, um das Gemeinte abzusetzen von Fallschilderungen/Fallbeispielen mit vorwiegend anamnestischem Charakter und stark interpretierenden Beschreibungen, die die Situation vordeuten oder Deutungen nahe legen. Die Begriffswahl ist also nicht einer sorgfältigen Begriffsrecherche geschuldet, sondern einer situativen Begriffsheuristik. Lothar REETZ (2005; S. 5 f. von 9) listet eine Reihe von synonym verwendeten Begriffen (wie „Fallbeispiel“, „Komplexe praxisbezogene Aufgabe“, „Planungsaufgabe“, „Planungsaufgabe bezogen auf praktische Aufgabe“, „Praxisbezogenen Aufgabe“, „Praxisbezogenen Fälle“, „Situationsaufgabe“, „situierete Aufgabe“) auf, die - nach Berufsfeld spezifiziert - auf „die gleiche Grundstruktur einer aufgabenbezogenen Handlungssituation (verweisen): Der Betroffene wird in eine Situation gestellt, die er bewältigen soll. Das heißt, er steht vor einem Problem, das für ihn mehr oder weniger gut lösbar ist, je nachdem, über welches bereichsspezifische Begriffs- und Handlungswissen er verfügt.“ (REETZ 2005, S.7 von 9)

<sup>2</sup> Die Beschreibung basiert auf Kriterien von Sabine MUTHS (Universität Bremen).

<sup>3</sup> Während die zweite Teilaufgabe immer im gleichen Wortlaut erscheint, ist die erste Teilaufgabe variabel in der Formulierung und kann u. U. auch eine grobe Richtung der erwarteten Wissensbereiche enthalten.

den Studierenden, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, auf unterschiedliche situationsangemessene Wissensseinheiten, die nicht von vorneherein festgelegt sind, und auf eigene Erfahrungen mit den domänenspezifischen Anforderungen zurückzugreifen sowie selbständig Zusammenhänge herzustellen und angemessene begründete Handlungsentscheidungen zu treffen.

Dies erfordert bei den Studierenden die Kompetenz, für die vorgestellte Situation handlungsrelevantes Wissen zu aktualisieren bzw. zu generieren und es in den Anwendungskontext zu stellen; deshalb eignen sich diese Aufgabenstellungen in hohem Maße, um eine „breit“ gefasste Leistungserfassung zu gewährleisten und das entwickelte/erreichte Kompetenzniveau zumindest in Teilen abzubilden und eben nicht nur Wissen abzufragen.<sup>4</sup>

Gefordertes Niveau sowie Ausmaß der Explikation bei der Bearbeitung dieser Aufgaben ist in einem allgemeinen Erwartungshorizont formuliert, der sowohl für die Studierenden das Anspruchsniveau markiert als auch für die Aufgabenentwicklung ebenso wie für die Bewertung der Aufgaben den zentralen Orientierungsmaßstab bildet. In diesem Erwartungshorizont sind aufgabenübergreifende wie aufgabenspezifische Qualitätsanforderungen formuliert, die sich auf die drei Qualitätsebenen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität nach A. DONABEDIAN<sup>5</sup> beziehen.

KLIEME u. a., die in ihrer Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards auf den Kompetenzbegriff von WEINERT rekurrieren, weisen darauf hin, dass die individuelle Ausprägung von Kompetenz von verschiedenen Facetten bestimmt sei: von Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (KLIEME, E u.a. 2003//2009, S. 73). Sie formulieren:

„Demnach kann von Kompetenzen dann gesprochen werden,

- wenn gegebene Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler genutzt werden,
- wenn auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden kann bzw. die Fertigkeit gegeben ist, sich Wissen zu beschaffen,
- wenn zentrale Zusammenhänge der Domäne verstanden werden,

---

<sup>4</sup> „Gerade, wenn die ... Facetten von Kompetenz berücksichtigt werden, wird erkennbar, dass die Erfassung von Kompetenz einen breiten Begriff von Aufgaben bzw. Tests erfordert, der nicht mit Wissensabfragen allein erschöpft ist.“ (KLIEME, E u.a. 2003//2009, S. 74)

<sup>5</sup> aus [www.Pflegewiki.de](http://www.Pflegewiki.de): Avedis DONABEDIAN (\* 1919 in Beirut (Libanon); † 2000) ist ein amerikanischer Wissenschaftler. Qualität ist nach der Definition von Avedis DONABEDIAN: ...*die Übereinstimmung zwischen dem Pflegeergebnis und den zuvor formulierten Zielen*. Im Mittelpunkt der pflegerischen Überlegungen steht der Patient mit seinen Wünschen, Erwartungen, Ressourcen und seinen Ängsten. ... International anerkannt ist Donabedians Aufteilung von Qualität in die Bereiche Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität.

- wenn angemessene Handlungsentscheidungen getroffen werden,
- wenn bei der Durchführung der Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgegriffen wird,
- wenn dies mit der Nutzung von Gelegenheiten zum Sammeln von Erfahrungen verbunden ist und
- wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist.“

(KLIEME, E u.a. 2003//2009, S. 74 f)

Mit der vorgestellten Struktur einer situierten Abschlussprüfung liegt meines Erachtens eine Prüfungsform vor, die in diesem Sinne wichtige Anforderungen an eine kompetenzorientierte Prüfungsdidaktik erfüllt: Studierende wählen aus ihren Wissensbeständen Analyse-, Erklärungs- und Planungsansätze für die gegebenen Handlungssituation aus und begründen aus diesen ihre Handlungsentscheidungen.

## **2. Entwicklung und Implementierung dieser Prüfungsform**

Im Folgenden soll der Prozess der Entwicklung und Implementierung der kompetenzorientierten Abschlussprüfung im Fach Pädagogik/Psychologie/Heilpädagogik kurz geschildert werden:

Gegen Ende des Schuljahres 2003/04, also des ersten Studienjahres *der* Studierenden, für die mit einem neuen Lehrplan die Lernfeld-Didaktik eingeführt worden war, wurde die Landesarbeitsgemeinschaft der bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik (damals kurz „LAG“ genannt, heute „AG FakS“) vom bayerischen Kultusministerium beauftragt, Vorschläge für eine neue Prüfungsform zu entwickeln. Innerhalb der LAG wurde dieser Auftrag zunächst an die Fortbildungskoordinatorinnen der jeweiligen Fächer weitergegeben.

Innerhalb unterschiedlicher Diskussionsforen wurde an einem Prüfungskonzept gearbeitet, das die Anforderungen des mit der Lernfeld-Didaktik einhergehenden Paradigmenwechsels von Lehren und Lernen abbilden sollte. Nach der Diskussion der Fortbildungskoordinatorinnen mit einigen Schulleitern von Fachakademien wurden die ersten Ansätze auf gemeinsamen Fachtagungen der Fächer Pädagogik, Psychologie und Heilpädagogik vorgestellt und weiterentwickelt. Die Koordinatorinnen erstellten auf dieser Basis ein erstes Prüfungskonzept und entwickelten einen ersten „allgemeinen Er-

wartungshorizont“ als Heuristik für die Bearbeitung, Erstellung und Bewertung der Prüfungsaufgaben, der dann in einem erweiterten Gremium geprüft und diskutiert wurde.

Der aus diesem Prozess entstandene Entwurf eines Prüfungskonzeptes wurde nun der damals zuständigen Ministerialrätin Kagerer durch Vorstände und Fortbildungskoordinatorinnen der LAG vorgestellt. Das Konzept konnte überzeugen und wurde seitens des Kultusministeriums übernommen.

Nun wurde das Prüfungskonzept auf den entsprechenden Fachtagungen der LAG von den Fortbildungskoordinatorinnen vorgestellt; diese hatten es parallel zur Entwicklung in den eigenen Klassen erprobt und auf der Basis dieser Erfahrungen u. a. eine Handlungskonzept-Matrix<sup>6</sup> als zentrales Instrument für die Bearbeitung der zweiten Aufgabe entwickelt. Mit den Erfahrungen der Fortbildungskoordinatorinnen und den entwickelten Instrumenten und Strukturhilfen, konnte eine Basis geschaffen werden, die den Kollegen/Kolleginnen ermöglichte, in der nunmehr nur wenige Monate verbleibenden Zeit vor dem Prüfungsstart, sich und ihre Studierenden noch angemessen auf die erste kompetenzorientierte Prüfung mit Situationsaufgaben vorzubereiten.

Der Bottom-up-Prozess bei der Entwicklung und Implementierung dieses Prüfungskonzeptes bewirkte – trotz der relativ kurzfristigen Einführung – eine Akzeptanz dieses Prüfungskonzeptes auf breiter Basis bereits nach dem ersten Prüfungsdurchlauf – viele Dozentinnen/Dozenten waren von der Angemessenheit dieses Konzeptes überzeugt und sahen sich in der Lage, die Studierenden auf diese Prüfung hinzuführen. Als problematisch wurde von vielen Dozenten/Dozentinnen die stärkere Streuung der Notenergebnisse bei dieser Prüfungsform diskutiert, was allerdings auch als Indiz für den hohen Anspruch gesehen wurde, der mit dieser Form der Prüfung verbunden war.

### **3. Problembereiche**

Die positiven ersten Erfahrungen mit dieser neuen Prüfungsform bilden sicherlich eine gute Basis, um die notwendigen Weiterentwicklungen in Angriff zu nehmen und fällige Korrekturen vorzunehmen; diese betreffen die Handlungssituationen als solche, die Ausformung der Lernfeld-Didaktik sowie die Ausformung einer kompetenzorientierten Prüfungsdidaktik.

---

<sup>6</sup> Die Handlungskonzept-Matrix ist als Anlage diesem Beitrag beigefügt.

Handlungsbedarf besteht meines Erachtens in Bezug auf folgende Aspekte:

- Die Qualität der Handlungssituationen in den bisher vorliegenden Prüfungsaufgaben entspricht derzeit noch kaum den oben formulierten Anforderungen. Zwar entstand aus und für die Arbeit der Fachtagungen der Fächer Pädagogik / Psychologie / Heilpädagogik eine Zusammenstellung von Kriterien und praktischen Hinweisen für die Erstellung von Handlungssituationen<sup>7</sup>, Qualitätskriterien für die Konstruktion von Situationsaufgaben im Rahmen der Erzieherinnenausbildung sollten aber auf der Basis des wissenschaftlichen Diskurses weiterdiskutiert und weiterentwickelt werden.<sup>8</sup>
- Damit die Dozentinnen/Dozenten an den Fachakademien, die beauftragt werden, Vorschläge für die Prüfungsstellung beim Kultusministerium einzureichen, in der Lage sind, dafür adäquate Handlungssituationen zu formulieren, bedarf es einer entsprechenden umfassenden Fortbildung der Dozenten/Dozentinnen.
- Es sollte geprüft werden, inwieweit der Begriff „Handlungssituation“ anschlussfähig an die derzeitige Fachdiskussion ist.
- Der Widerspruch zwischen einer Lernfeld-Didaktik, die an den Fachakademien in Bayern unter Beibehaltung strenger Fächergrenzen installiert wurde<sup>9</sup>, und einer Prüfungsdidaktik, die fächerübergreifend organisiert ist, bedarf einer Klärung. Während die Aufgabenstellung und Bewertung der Prüfung alleine durch die Fach-Dozentinnen/-Dozenten in Pädagogik/Psychologie/Heilpädagogik erfolgt, bindet die Aufgabenstellung – zumindest die in der zweiten Aufgabenstellung eingeforderte Erstellung eines Handlungskonzeptes – Kompetenzen mit ein, die nicht alleine im eigentlichen Prüfungsfach erworben werden.
- Die Einführung der Lernfeld-Didaktik erfolgte weitgehend in einem Top-Down-Prozess, der die betroffenen Dozenten/Dozentinnen nicht mit den notwendigen Voraussetzungen ausstattete: die Dozentinnen/Dozenten konnten weder auf eine ausreichende theoretische Fundierung noch auf eine entsprechende Schulung, noch auf eine ausreichende Formulierung und Operationalisierung der Lernfelder, noch

---

<sup>7</sup> Diese Zusammenstellung ist als Anlage diesem Beitrag beigefügt.

<sup>8</sup> REETZ nennt beispielsweise neben den diagnostischen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) konzeptionelle Qualitätskriterien für die Erstellung und Durchführung von Prüfungen in der Berufsbildung; diese sind: Handlungsorientierung, Praxisnähe, Prozessorientierung, Flexibilisierung, Individualisierung und Authentizität. (REETZ 2010, S.110 f.)

<sup>9</sup> Es gibt Fachakademien in Bayern, in denen das Kombi-Fach Pädagogik/Psychologie/Heilpädagogik von sogar drei verschiedenen Fachdozenten/Dozentinnen unterrichtet wird.

auf entsprechende organisatorische Rahmenbedingungen zur Umsetzung dieser Lernfelddidaktik zurückgreifen.

- Weiterhin ist der implizierte Kompetenzbegriff zu klären.
- Entwickelt wurde eine Prüfungsheuristik, die sich auf die Annahme stützt, dass Situationsaufgaben nicht nur die Basis für Wissens- und Kompetenzerwerb darstellen, sondern sich auch eignen zur Kompetenzmessung. Eine Systematisierung im Sinne einer Prüfungsdidaktik sowie eine theoretische Überprüfung bzw. Fundierung muss noch geleistet werden.<sup>10</sup>
- Da sich Handlungskompetenz im Grunde nur in der Performanz innerhalb realer Handlungssituationen erweisen kann, ist die Frage offen, ob schriftliche Prüfungen überhaupt zumindest Teile von Handlungskompetenz abbilden können und wenn ja welche. Einen interessanten Ansatz, diese Frage zu beantworten, bieten m. E. MINNAMEIER/BERG, die die kognitiven Kompetenzaspekte in Situationsaufgaben mithilfe einer inferenziellen Wissenstheorie zu analysieren und zugleich auf die Konstruktion von Situationsaufgaben anzuwenden suchen (MINNAMEIER/BERG 2010).

Diese Reihe von Aspekten zeigt bereits, dass eine selbstverständliche Einbindung der Ausbildung an Fachakademien in den wissenschaftlichen Diskurs derzeit nur in Ansätzen existiert. Damit hängt auch die Frage zusammen, wer die notwendigen Weiterentwicklungen koordinieren und wer sie leisten soll. Eine Verortung der noch zu leistenden Aufgaben innerhalb wissenschaftlicher Institutionen steht derzeit ebenso noch aus.

## **Ausblick**

Die gelungene Implementierung dieser Form von Abschlussprüfungen, mit der ein guter – und ich meine auch weiter – Schritt in Richtung Kompetenzorientierung erfolgt ist, muss in eine theoretische Begründung und wissenschaftliche Systematisierung münden, die messtechnische Fragen bei der Abbildung von Kompetenzen zu beantworten sucht, eine Systematik von Kompetenzbeschreibungen für das Handeln von Erzieher/innen in Angriff nimmt sowie die Prüfungsheuristik in eine theoretisch fundierte Prüfungsdidaktik überführt.

---

<sup>10</sup> Ein umfassende Darstellung, wie Prüfungen in der Berufsbildung zur Feststellung der erworbenen beruflichen Handlungskompetenzen zu konzipieren, durchzuführen und zu bewerten sind, liefern REETZ u.a. in dem 2008 erschienen „Prüferhandbuch“.

## Literaturverzeichnis

- Klieme, Eckhard; Avenarius, Herrmann; Blum, Werner; u. a. (2003//2007//2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. (Bildungsforschung, 1). Online verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf), zuletzt geprüft am 10.08.10.
- Minnameier, Gerhard; Berg, Sarah (2010): Kompetenzmodellierung und kompetenzorientierte Prüfungen - Zur Frage der Substanz und der Komponenten von Kompetenz. In: Münk, Dieter; Schelten, Andreas (Hg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung, 8), S. 173–185.
- Münk, Dieter; Schelten, Andreas (Hg.) (2010): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung, 8).
- Reetz, Lothar (2005): Situierete Prüfungsaufgaben. Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, H. 8. Online verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz\\_bwpat8.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.shtml), zuletzt geprüft am 10.08.10.
- Reetz, Lothar (2010): Untersuchungen zur Praxis der Erfassung beruflicher Handlungskompetenz bei den Abschlussprüfungen im dualen System der deutschen Berufsausbildung. In: Münk, Dieter; Schelten, Andreas (Hg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung, 8), S. 101–117.
- Reetz, Lothar; Hewlett, Clive; Biller, Annegret (2008): Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung. 1. Aufl. Hamburg: b+r Verl.

## Anlagen

„Konstruktion von Handlungssituationen für den Lernfeldunterricht und die Prüfungserstellung an Fachakademien für Sozialpädagogik“ – zusammengestellt von Elisabeth Dirscherl im November 2008

„Handlungskonzept-Matrix“ von Elisabeth Dirscherl (Stand September 2008)