

KOMPETENZORIENTIERTE SCHRIFTLICHE PRÜFUNGEN GESTALTEN

Eine Handreichung für
Lehrerinnen und Lehrer
an Pflegeschulen



IMPRESSUM

Herausgeber:



Projekt CurAP

(Curriculare Arbeit der Pflegeschulen in Berlin)
der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB)
unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Annerose Bohrer
Teltower Damm 118 – 122 | 14167 Berlin | www.eh-berlin.de



Projekt Nelsa

(„Neu kreieren statt addieren“ – die neue Pflegeausbildung
im Land Brandenburg curricular gestalten)
der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus – Senftenberg
unter der Leitung von
Frau Prof. Dr. Anja Walter
Weberplatz 5 | 01062 Dresden | www.tu-dresden.de
und
Frau Prof. Dr. Heidrun Herzberg
Universitätsplatz 1 | 01968 Senftenberg | www.b-tu.de

Autorinnen:

Prof. Dr. Annerose Bohrer, Prof. Dr. Anja Walter, Dr. Sandra Altmeyen, Stefan Burba,
Marie-Luise Junghahn und Andrea Westphal

Illustration:

Natascha Welz, Berlin

Layout und Satz:

Druckzone GmbH & Co. KG, Cottbus

DOI:

<https://doi.org/10.26127/BTUOpen-5655>

Empfehlung zur Zitation:

Bohrer, Annerose/Walter, Anja/Altmeyen, Sandra/Burba, Stefan/Junghahn, Marie-Luise/Westphal, Andrea (2021). Kompetenzorientierte schriftliche Prüfungen gestalten – eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an Pflegeschulen. Herausgegeben im Rahmen der Projekte NEKSA & CURAP, gefördert durch die Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Gleichstellung in Berlin und das Ministerium für Soziales, Gesundheit, Integration und Verbraucherschutz in Brandenburg. Cottbus: Hrsg.

KOMPETENZORIENTIERTE SCHRIFTLICHE PRÜFUNGEN GESTALTEN

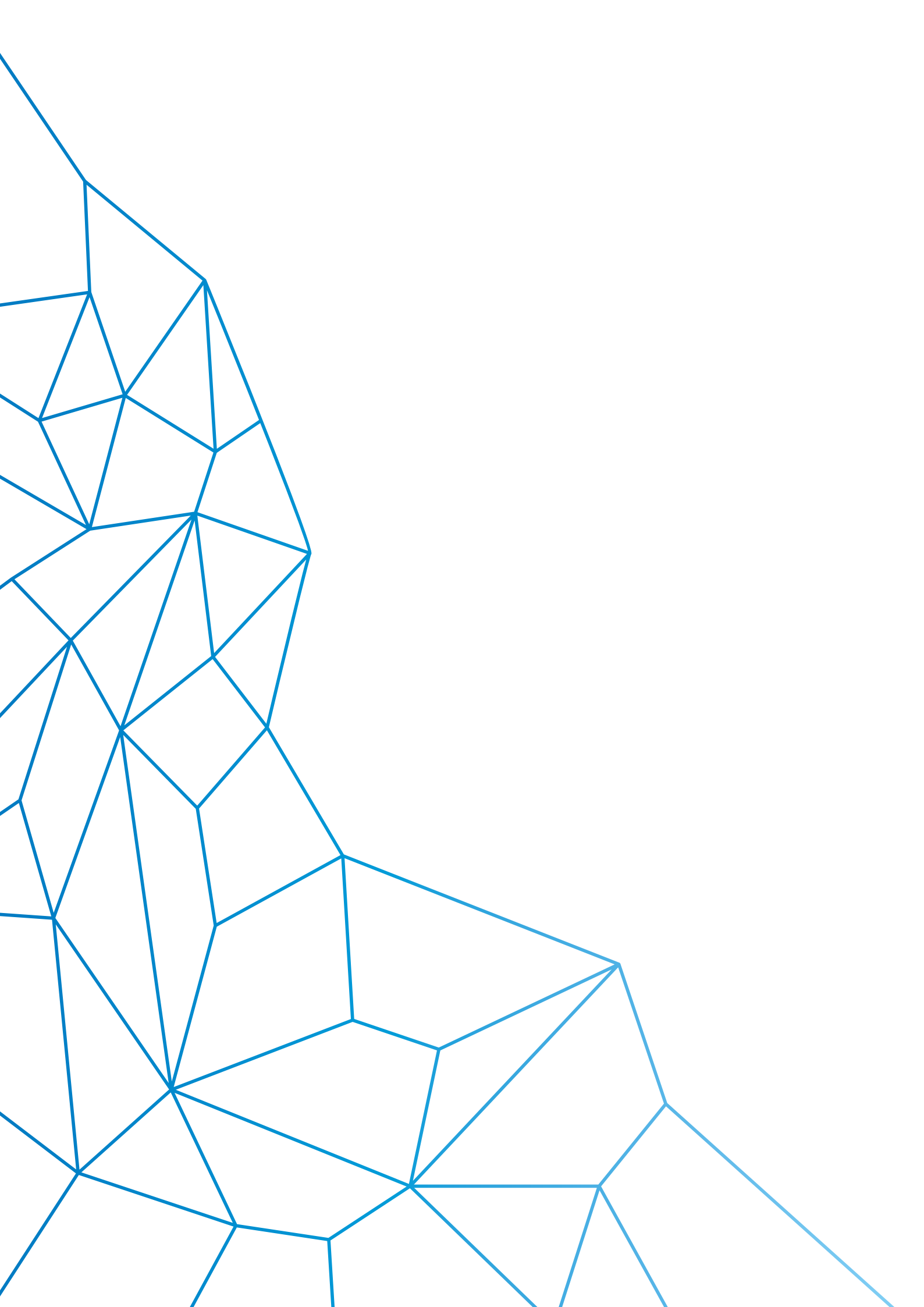
Eine Handreichung für
Lehrerinnen und Lehrer
an Pflegeschulen



CurAP wird gefördert durch die Senatsverwaltung für
Gesundheit, Pflege und Gleichstellung in Berlin.



Neksa wird gefördert durch das Ministerium für Soziales, Gesundheit,
Integration und Verbraucherschutz des Landes Brandenburg.



INHALT

1	EINLEITUNG	7
2	EINFÜHRENDER TEIL	8
	2.1 ZUM KOMPETENZVERSTÄNDNIS	8
	2.2 KOMPETENZEN SCHRIFTLICH PRÜFEN – GEHT DAS ÜBERHAUPT? – AUSGEWÄHLTE FORSCHUNGSBEFUNDE	10
3	VORGABEN ZU DEN SCHRIFTLICHEN ABSCHLUSSPRÜFUNGEN LAUT PFLAPRV UND VORGABEN AUF BUNDESLANDEBENE	13
4	SCHRIFTLICHE FALLBASIERTE PRÜFUNGEN KONZIPIEREN	15
	4.1 VORÜBERLEGUNGEN UND ÜBERBLICK	15
	4.2 KOMPETENZEN UND PRÜFUNGSGEGENSTÄNDE IN BEZIEHUNG SETZEN – DIE KLAUSURMATRIX	16
	4.3 ANHAND DER MATRIX EINEN AUTHENTISCHEN FALL SUCHEN UND KRITISCH PRÜFEN, OB ER GEEIGNET IST	23
	4.4 FALL ANALYSIEREN UND IHN DIDAKTISCH ZUM PRÜFUNGSFALL AUFBEREITEN	24
	4.5 FALL SPRACHLICH UND SATZBAULICH AUFBEREITEN	26
	4.6 AUFGABEN UND ERWARTUNGSHORIZONT ERARBEITEN	26
	4.7 „ARCHITEKTUR“ DER AUFGABEN ÜBERPRÜFEN	32
	4.8 KOLLEGIALE ÜBERPRÜFUNG UND REFLEXION DER KLAUSUR	34
	4.9 „PRÜFUNGSPAKET SCHNÜREN“	34
5	EINE SCHRIFTLICHE PRÜFUNG MIT DEM ERWARTUNGS- HORIZONT BEWERTEN	36
6	BEISPIELKLAUSUREN ERPROBEN	37
	6.1 ZENTRALE ERKENNTNISSE AUS DER ERPROBUNG	38
	6.2 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN	43
7	WEITERDENKEN	45
8	LITERATUR	46

MIT DIESER HANDREICHUNG KÖNNEN SIE ...



1 EINLEITUNG

Seit der Einführung des neuen Pflegeberufegesetzes (PflBG) und der Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV) denken Lehrende an Pflegeschulen über die Gestaltung der Abschlussprüfungen nach. In vielen Gesprächen und Arbeitsgruppen der Projekte CurAP und Neksa zeigt sich, dass die größten Herausforderungen bei der kompetenzorientierten Gestaltung der schriftlichen Prüfungen liegen, weshalb wir uns diesem Prüfungsformat in der vorliegenden Handreichung gesondert zuwenden. Wir nehmen gezielt die Abschlussprüfungen in den Blick, gleichzeitig lassen sich unsere Ausführungen aber auch auf andere fallbasierte Klausuren im Ausbildungsverlauf übertragen.

Im einführenden Teil der Handreichung werfen wir zunächst ein Blitzlicht auf das Kompetenzverständnis, wie es sowohl der PflAPrV, als auch den Rahmenplänen der Fachkommission (2019, 2020) zugrunde liegt und führen unser Grundverständnis zu schriftlichen Prüfungen aus. In diesem Zusammenhang nehmen wir sehr knapp einige Forschungserkenntnisse zu schriftlichen Prüfungen in der beruflichen Bildung auf. In einem weiteren Abschnitt vergegenwärtigen wir uns noch einmal die Vorgaben zu den schriftlichen Prüfungen laut PflAPrV und zeigen eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen fallbasierter schriftlicher Prüfungen auf: Die Vorbereitung der Auszubildenden.

Im Hauptteil der Handreichung befassen wir uns mit den konkreten Schritten zur Konzeption von schriftlichen fallbasierten Prüfungen. Wir stellen Ihnen eine Anleitung dafür bereit, die wir bei der Erstellung eigener Musterklausuren entwickelt und erprobt haben.

Die Musterklausuren finden Sie auf den Projekthomepages der Projekte CurAP und Neksa:

- <https://www.eh-berlin.de/forschung/curriculare-arbeit-der-pflegeschulen-in-berlin-curap>
- <https://www.b-tu.de/fg-bildungswissenschaften-gesundheit/forschung/neu-kreieren-statt-addieren>

Einige Lehrende, die im CurAP- oder Neksa-Projekt aktiv mitwirken, haben diese Klausuren ihren Auszubildenden zum „Pro-beschreiben“ gegeben. Die Erkenntnisse aus der Erprobung der Beispielklausuren stellen wir Ihnen ebenso zur Verfügung. Überlegungen zu Herausforderungen und zukünftigen Alternativen beschließen die Handreichung.

Noch zwei Hinweise:

Die Sprache in dieser Handreichung haben wir geschlechtergerecht gewählt. Auch wo das nicht gelungen ist, sind ausdrücklich alle Geschlechter gemeint. Lernende in der Pflege können Auszubildende oder Pflegestudierende sein. Aus diesem Grund kommen in den Kapiteln alle Zielgruppen vor.

Wir hoffen, dass wir mit dieser Handreichung die Auseinandersetzung in Ihren Schulen anregen und Ihnen einige Impulse zur Konzipierung der schriftlichen Prüfungen geben können.

Ein herzliches Dankeschön sagen wir allen Lehrenden in Berlin und Brandenburg, die uns im Prozess der Erstellung dieser Handreichung durch ihre konstruktiven Rückmeldungen unterstützt haben.

2 EINFÜHRENDER TEIL

2.1 ZUM KOMPETENZVERSTÄNDNIS

Spätestens seit der Auseinandersetzung mit den Rahmenplänen und dem Begründungsrahmen der Fachkommission (2019, 2020) haben Sie sich als Lehrende vermutlich intensiv mit dem zugrundeliegenden Kompetenzverständnis dieser Dokumente befasst. Zur Erinnerung (Teile der folgenden Ausführungen sind übernommen aus Walter/Bohrer 2020): Kompetenzen sind keine abstrakten Befähigungen, sondern Dispositionen, über die eine Person verfügt. Die Person hat somit ein *Vermögen*, eine bestimmte Situation zu bewältigen. Die individuellen Dispositionen stellen demnach Handlungsvoraussetzungen einer Person dar, die in Bildungsprozessen erworben bzw. erweitert werden (Erpenbeck/Rosenstiel 2003). Die Voraussetzungen bzw. das Vermögen konkretisiert sich in den spezifischen Anforderungen innerhalb pflegerischer Handlungsfelder. Kompetenzen sind also an Personen gebunden und hängen vom Kontext ab. In diesem Verständnis sind Kompetenzen *Verhaltensmöglichkeiten*. Sie stellen eine Tiefenstruktur dar, die eher nicht sichtbar ist. Wahrnehmbar ist nur die Ausdrucksform, die gezeigte Leistung oder die *Performanz*. Diese Oberflächenstruktur kann beschrieben (operationalisiert) und geprüft werden (vgl. Abb. 2.1). Die Performanz bleibt demnach hinter der Kompetenz zurück.

In einer Kompetenz verbinden sich nach Erpenbeck und Heyse (1999, 162) verschiedene Komponenten: Wissen, Werte, Fähigkeiten, Erfahrungen und Realisierungswille. Kompetenzen haben

also damit zu tun, was jemand über eine bestimmte Handlungsweise weiß, welche Haltung jemand zu dieser Handlung hat, über welche konkreten Fähigkeiten die Person verfügt, wie oft und wie tiefgreifend die Person bereits entsprechende Erfahrungen gemacht hat und wie stark jemand die Situation bewältigen will.

Wenn die Performanz hinter dem Kompetenzpotential zurückbleibt, bedeutet das, dass Kompetenzen nicht vollständig erfassbar sind. Wenn Sie also Lernende in pflegerischen Situationen beobachten, sehen Sie, wie sie sich verhalten, wie sie Aufgaben erledigen, wie sie kommunizieren. Sie sehen die Performanz und *schließen auf* die Kompetenz. Alltagssprachlich sagen wir, dass wir Kompetenzen sehen und einschätzen, aber eigentlich können wir diese Tiefenstruktur nicht vollständig erfassen. Wir können uns aber bemühen, Prüfungssituationen zu schaffen, in denen möglichst gut und vielfältig Performanz gezeigt werden kann (Gillen 2006, 107 ff.). Was bedeuten diese Überlegungen für schriftliche Prüfungen?

Bevor wir auf diese Frage eingehen, müssen wir eine weitere Herausforderung aufzeigen: die „objektive“ Einschätzung. Pflegerische Kompetenzen sind im Einzelnen bisher wenig operationalisiert bzw. differenziert, also in konkrete sichtbare Verhaltensweisen oder Komponenten „zerlegt“ worden. Dies ist auch nicht vollständig denkbar, denn wir kämen in eine „unendliche Spirale der Spezifikationen“ (Bjørnåvold 2001, 116). Kompetenzeinschätzungen in unserer Domäne stehen im Span-

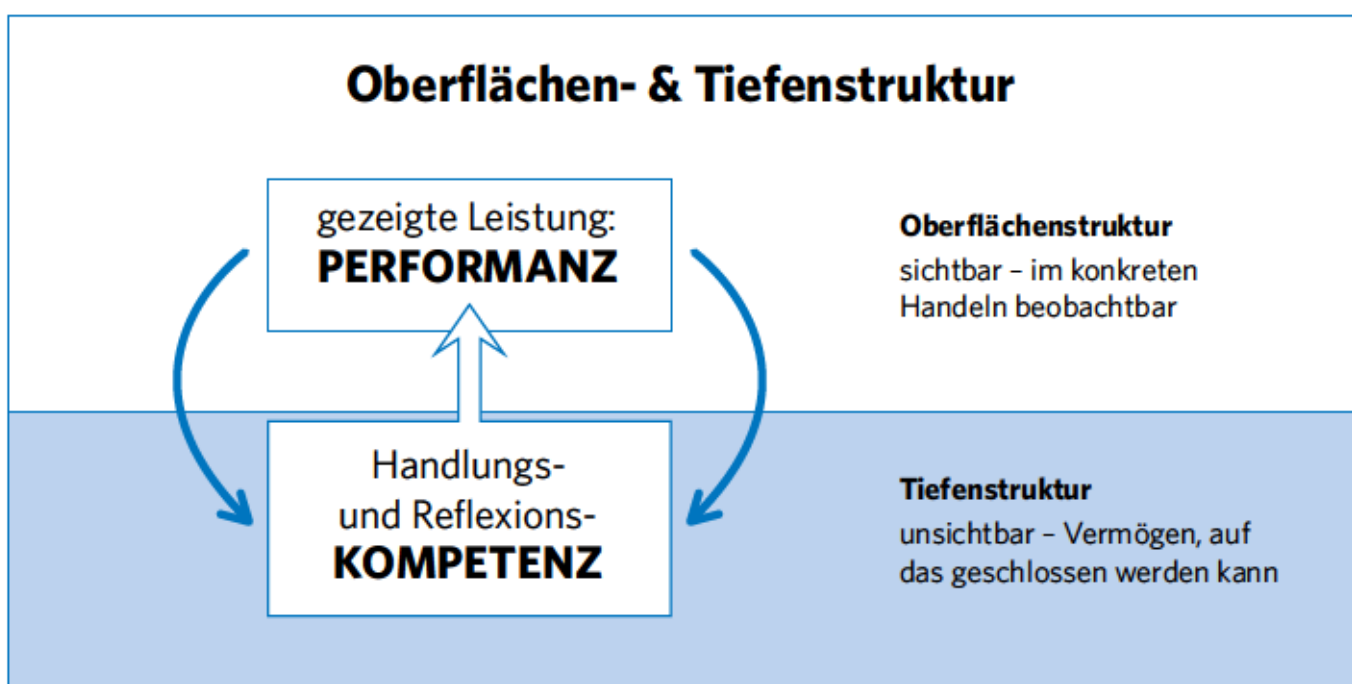


Abb. 2.1: Oberflächen- und Tiefenstruktur (angelehnt an Meyer 2007, 147)

nungsfeld zwischen „objektiver Messbarkeit“ und „subjektiven Vorstellungen“. Für berufliche Handlungen, die standardisiert ablaufen, gibt es oft objektive Bedingungen, die als weitestgehend ähnlich wahrgenommen werden und zu vergleichbarem Handeln führen. Hier kann die Einschätzung einer *normativen Auffassung* folgen: Es gelten bestimmte Normen, nach denen die Leistung beurteilt werden kann (vgl. Abb. 2.2). Wenn alle Prüfenden diese Norm teilen, ist das Bewerten einfach (Gillen 2006, 107 ff.). Wenn Sie z.B. in einer Klausur die Begründung für eine thromboseprophylaktische Intervention bewerten wollen, wird es dafür einen mehr oder weniger eindeutigen Erwartungshorizont geben.

Komplizierter wird es jedoch in Situationen, in denen einer *interpretativen Auffassung* gefolgt werden muss. Immer wenn Menschen miteinander in Kontakt treten, deuten sie die Situation und richten ihr Handeln an dieser Interpretation aus. Eine sinnproduzierende Kommunikation ist nötig und eine Vielzahl von „richtigen“ Handlungen ist denkbar (Gillen 2006, 107 ff.). Alle Pflegesituationen mit direktem Kontakt zu zu pflegenden Menschen oder Angehörigen sind auf diese Weise aufzufassen, da verschiedene Menschen unterschiedliche Interpretationen der Situationen einbringen. Wollen Sie z.B. in einer schriftlichen Prüfung, dass Auszubildende Handlungsanlässe aus einem Fall identifizieren, wird es vermutlich neben eindeutigen Bestimmungen immer auch Pflegephänomene geben, die in ihrer Bedeutsamkeit nur durch eine sinnproduzierende Kommunika-

tion aufzudecken wären. Wenn wir fallbasiert arbeiten und die Auszubildenden damit herausfordern, sich vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen „ein Bild“ von der Situation zu entwerfen, müssen wir uns in gewisser Weise auf ihre Interpretationen einlassen. Wir können natürlich Begründungen für identifizierte Handlungsanlässe einfordern, die plausibel sind und entsprechend bewertet werden können.

Die Notwendigkeit einer interpretativen Auffassung lässt sich auch an der Struktur professionellen pflegerischen Handelns verdeutlichen und begründen (vgl. Abb. 2.3). Im professionellen pflegerischen Handeln werden die Logik des Regelwissens und die Fallogik miteinander verschränkt – professionelles pflegerisches Handeln ist nicht einfach nur Wissensanwendung. *Hermeneutisches* (erklärendes, auslegendes) Fallverständnis bedeutet, pflegerische Situationen und Regelwissen aufeinander zu beziehen. **Wenn wir das ganz ernst nehmen, müssen wir in schriftlichen Prüfungen einen Antwortspielraum und einen entsprechend weiten Erwartungshorizont zulassen.**

Und dann gibt es in den Rahmenlehrplänen auch noch *Bildungsziele*. Sie gehen über den Erwerb von Kompetenzen hinaus – sie werden als übergeordneter gesellschaftlicher Anspruch an eine berufliche Ausbildung verstanden. Im Mittelpunkt von Bildung steht die (Weiter-)Entwicklung der Selbst- und Weltsicht (Marotzki 2006). Gebildet-Sein bedeutet demnach, über ein reflektiertes Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt zu verfügen.

Kompetenz zwischen „objektiver Messbarkeit“ und „subjektiven Vorstellungen“

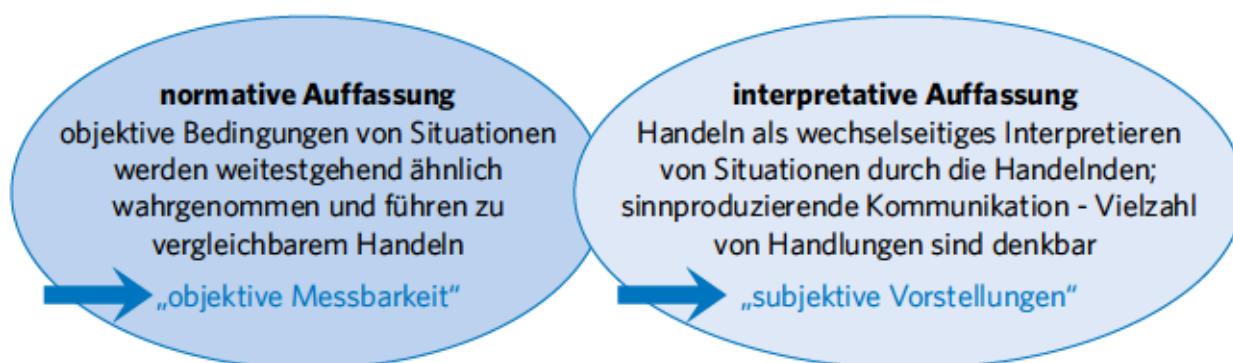


Abb. 2.2: Normative und interpretative Auffassung (Walter/Bohrer 2020, 53)

Dazu gehört die Entwicklung von kritischer Reflexionsfähigkeit, Mündigkeit, Emanzipation sowie Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki 1993). Diese komplexen Ziele sind für den gesellschaftlichen Zusammenhalt unerlässlich und müssen auch im Pflegeberuf angebahnt bzw. weitergeführt werden (Fachkommission 2020). In den Rahmenplänen regt die Fachkommission an, Bildungsziele durch reflexive Einsichten in Widersprüche zu fördern, die typisch für die jeweiligen Themen sind (Fachkommission 2019, 23). Die Erreichung von Bildungszielen einzuschätzen, ist besonders schwierig. Unserer Auffassung nach lassen sich diese Ziele eher in mündliche Prüfungen einbeziehen. In schriftlichen Prüfungen können dennoch Ansätze davon – wie z.B. Argumente für bestimmte Positionen aufzeigen – in Aufgaben eingebunden werden.

2.2 KOMPETENZEN SCHRIFTLICH PRÜFEN – GEHT DAS ÜBERHAUPT? – AUSGEWÄHLTE FORSCHUNGSBEFUNDE

Was meinen Sie: Welche Komponenten einer Kompetenz können überhaupt *schriftlich* geprüft werden? Für uns gehört zum Grundverständnis der schriftlichen Abschlussprüfungen, dass die *Fallbasierung* den Weg dahin ebnet, dass möglichst viele Komponenten einer Kompetenz und eine gewisse „Tiefe“ erreicht werden. Das stellt natürlich hohe Anforderungen an den Fall (vgl. Kap. 4.3). Doch auch mit dem besten Prüfungsfall können nicht

alle Kompetenzen schriftlich geprüft werden. Grundlegend halten wir fest: Eine umfassende Beurteilung beruflicher Handlungskompetenz wird eher durch die Kombination der drei Prüfungsarten in der Abschlussprüfung möglich.

Wie werden schriftliche Prüfungen in der Berufspädagogik diskutiert? Seit den 1990er Jahren wird eine Auseinandersetzung zu Prüfungen beruflicher Handlungskompetenz und komplexen Prüfungsformaten geführt. Nach einer Sichtung von Arbeiten zur Evaluation der Prüfungspraxis kommen Rauner und Piening (2018) (mit Verweis auf andere Veröffentlichungen) zu dem Ergebnis, „dass es mit den etablierten Formen des Prüfens sowie der Bewertung der Prüfungsleistungen seither noch nicht zufriedenstellend gelungen sei, dieses ambitionierte berufspädagogische Prüfungskonzept angemessen umzusetzen“ (ebd., 892). Wir stehen demnach nicht allein vor den Herausforderungen. Dennoch gibt es einige Erkenntnisse, die für uns hilfreich sein können.

Lorig et al. (2014) haben eine umfangreiche Analyse von schriftlichen Prüfungsaufgaben in vier beruflichen Ausbildungen vorgelegt. Die Aufgaben wurden u.a. anhand der Aspekte Praxisnähe, Authentizität, Prozessorientierung und Individualisierung, dazu der Schritte der vollständigen Handlung sowie der unterschiedlichen kognitiven Leistungsprozesse (anhand einer Taxonomie) analysiert (ebd., 14). Folgende Ergebnisse der Analyse können uns zum Weiterdenken anregen:



Abb. 2.3: Die Struktur professionellen pflegerischen Handelns (Walter/Bohrer 2020, 29)

Die Prüfungsinstrumente enthalten oft nicht alle Kompetenzkomponenten. Die schriftlichen Prüfungsaufgaben zielen vor allem auf die Reproduktion von Wissen.

Die Aufgaben zeigen darüber hinaus einen hohen Anteil an „unechten“ Situationsaufgaben (ebd., 54 ff.), allerdings berufsabhängig in unterschiedlichen Ausprägungen. „Unechte“ Situationsaufgaben definieren die Autorinnen und Autoren so: Die Prüfungsaufgabe wird „zwar situativ eingebettet, die Situationsbeschreibung enthält aber keine für die Lösung der Aufgabe relevanten Informationen“ (ebd., 102). Demgegenüber empfehlen sie „echte“ Situationsaufgaben. Die Situationsbeschreibung enthält hier Informationen, die zur Lösung der Aufgabe notwendig sind (ebd., 99; vgl. auch Reetz 2005, 21).

Interessant ist ergänzend die Ausführung von Reetz (2005, 5) zum Aspekt *Individualisierung*. Individualisierung von Prüfungsaufgaben bedeutet, dass die *spezifischen* Lern- und Arbeitserfahrungen berücksichtigt werden sollen, die Auszubildende an ihren berufspraktischen Lernorten gesammelt haben. Diese Erfahrungen führen „zu implizitem Wissen, das man am besten aktivieren und

damit auch überprüfbar machen kann, wenn man den Prüfling vor eine Problemsituation stellt, die die spezifischen Bedingungen des Ausbildungsbetriebes berücksichtigt“. Da die Lern- und Arbeitserfahrungen vielfältig sind, kann das nur bedeuten, dass wir uns immer wieder die *typischen* Anforderungen vor Augen führen müssen, um Chancengleichheit zu ermöglichen.

Eine Erkenntnis aus dem Modellversuchsverbund SELUBA ist, dass präzise und stark untergliederte Aufgabenstellungen zu geringeren Handlungsspielräumen der Auszubildenden führen. Dies geht mit einer geringeren Möglichkeit einher, „zu überprüfen, inwieweit die Lernenden die Handlungsstrukturen verinnerlicht haben“ (Richter 2002, 26). Andererseits führen zu weit gefasste Aufgabenstellungen dazu, „dass zur sachgerechten Lösung der Aufgabe immer mehr Varianten möglich werden und dass daher die Vergleichbarkeit der Lösungen immer schwieriger und der erforderliche Korrekturaufwand größer werden“ (ebd.). Zudem können schwächere Auszubildende mit freien Aufgabenstellungen überfordert werden. Richter merkt weiterhin an, dass bei freien Aufgabenstellungen „die durch administrative Vorgaben geforderte Trennschärfe nicht immer gewährleistet werden kann“ (ebd., 27).



Hier verbergen sich demnach verschiedene Spannungsverhältnisse (vgl. Abb. 2.4), die es auszutarieren gilt. Wir haben versucht, diese Befunde in unsere Überlegungen einzubeziehen.

Forschungsbezogen ist auch für die Pflegeausbildung bedeutsam, dass die Prüfungspraxis fortdauernd evaluiert und die Instrumente weiterentwickelt werden sollten. Ebenso sollten die Lehrenden über Fortbildungen ihre prüfungsdidaktische Kompetenz weiterentwickeln können (Weiß 2011, 44f.; Bretschneider/Gutschow/Lorig 2014, 29). Darüber hinaus müsste systematisch untersucht werden,

- „welche Kompetenzen durch die Prüfungen tatsächlich abgeprüft bzw. nachgewiesen werden,
- wie die Ergebnisse von Prüfungen diagnostisch zur Verbesserung der Ausbildungs- und Prüfungspraxis eingesetzt werden können,
- wie es um die Einheitlichkeit der Prüfungen und der Bewertung der Prüfungsleistungen bestellt ist,
- welche prüfungsdidaktischen Kompetenzen Prüferinnen und Prüfer mitbringen oder
- welche Qualität die Prüfungen, und hier vor allem die Prüfungsaufgaben, die Bewertungen von Prüfungsleistungen und die Organisation der Prüfungen, haben.“ (Weiß 2011, 48 f.)

Spannungsverhältnisse bei der Aufgabengestaltung



Abb. 2.4: Spannungsverhältnisse bei der Konzeption schriftlicher Prüfungsaufgaben

3 VORGABEN ZU DEN SCHRIFTLICHEN ABSCHLUSSPRÜFUNGEN LAUT PFIAPRV UND VORGABEN AUF BUNDESLANDEBENE

Bevor Sie selbst schriftliche Prüfungen konzipieren, möchten wir Sie zum Innehalten und zur Betrachtung der Ausgangslage einladen. Dafür werden an dieser Stelle zunächst die relevanten formalen und inhaltlichen Vorgaben der PFIAPrV und der Landesverordnungen aus Berlin und Brandenburg zusammengefasst. Sie stellen den Rahmen für die Entwicklung der schriftlichen Abschlussprüfungen dar und schaffen Orientierungspunkte. Als formale Vorgaben der PFIAPrV halten wir fest, dass

- die Auszubildenden drei schriftliche Aufsichtsarbeiten (Klausuren) im Zeitumfang von je 120 Minuten, an drei aufeinander folgenden Werktagen bearbeiten (§ 14 Abs. 1-3, PFIAPrV).
- in jeder Aufsichtsarbeit jeweils ein Prüfungsbereich mittels Fallsituation(en) und mit fallbezogenen Aufgabenstellungen geprüft wird, wobei die Fallsituationen der drei Aufsichtsarbeiten nach Altersstufen und sozial-kulturellen Umfeldern der zu pflegenden Menschen sowie in den Versorgungsbereichen variieren sollen (§ 14 Abs. 1-2 PFIAPrV).
- die schriftlichen Prüfungsaufgaben im Land Brandenburg zentral vom Landesamt für Arbeitsschutz, Verbraucherschutz und Gesundheit (LAVG) nach ihrer Erarbeitung durch Arbeitsgruppen herausgegeben und an festgelegten Terminen als Aufsichtsarbeiten von den Auszubildenden bearbeitet werden (§ 14 Abs. 4 PFIAPrV; Festlegungen zum Vollzug des Pflegeberufgesetzes und der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung des LAVG).

- im Land Berlin jede Pflegeschule zwei Prüfungsvorschläge beim Landesamt für Gesundheit und Soziales (LAGeSo) einreicht, aus denen die Behörde die Aufgaben für die schriftlichen Aufsichtsarbeiten auswählt. Alternativ können mehrere Pflegeschulen einen gemeinsamen Prüfungsvorschlag unterbreiten, aus denen die Behörde einheitliche Aufgaben für die Aufsichtsarbeiten auswählt. Die schriftliche Prüfung findet an diesen Schulen dann an einem einheitlichen Prüfungstermin statt. Bei der Erstellung der Vorschläge müssen die vom LAGeSo herausgegebenen Standards für die Abschlussprüfungen berücksichtigt werden (§ 10 BlnPFIASchulV).

Hinweis: In den Bundesländern gibt es unterschiedliche Richtlinien, die Sie bei der Erstellung von schriftlichen Abschlussprüfungen beachten müssen.

Die Auszubildenden zeigen im schriftlichen Prüfungsteil, dass sie die für die Berufsausübung notwendige Fachkompetenz, personale Kompetenz, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit besitzen (§ 9 Abs. 2 PFIAPrV). Für die Gestaltung kompetenzorientierter schriftlicher Prüfungen wurden den drei Prüfungsbereichen konkrete Kompetenzschwerpunkte und Prüfungsthemen zugewiesen (inhaltliche Vorgabe lt. § 14 Abs. 1 PFIAPrV), die bei der Entwicklung der schriftlichen Prüfungen zu berücksichtigen sind. Sie werden in Tabelle 3.1 dargestellt.

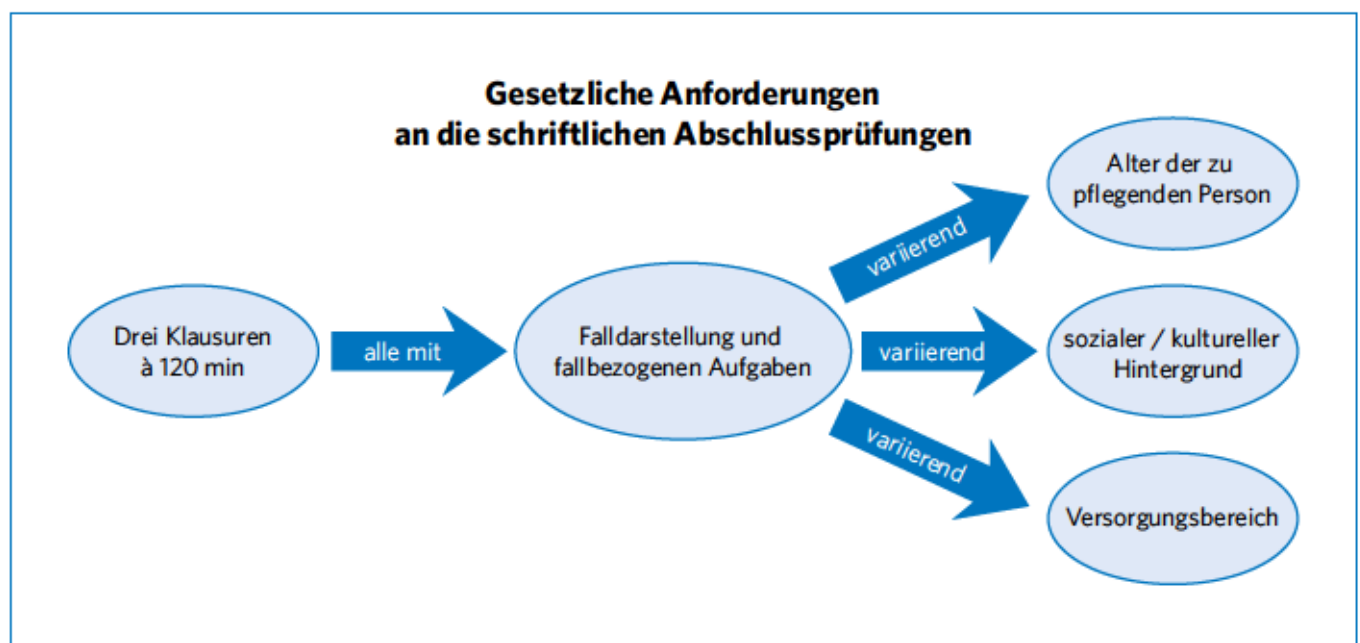


Abb. 3.1: Gesetzliche Anforderungen an die schriftlichen Abschlussprüfungen

Zu prüfende Kompetenzen (Anlage 2 PflAPrV)	Prüfungsthemen (lt. § 14 PflAPrV)
Prüfungsbereich 1 (erster Prüfungstag)	
I. Pflegeprozesse und Pflegediagnostik in akuten und dauerhaften Pflegesituationen verantwortlich planen, organisieren, gestalten, durchführen, steuern und evaluieren. - I.1. Die Pflege von Menschen aller Altersstufen verantwortlich planen, organisieren, gestalten, durchführen, steuern und evaluieren. - I.5. Menschen aller Altersstufen bei der Lebensgestaltung unterstützen, begleiten und beraten. - I.6. Entwicklung und Autonomie in der Lebensspanne fördern. II. Kommunikation und Beratung personen- und situationsorientiert gestalten. - II.1. Kommunikation und Interaktion mit Menschen aller Altersstufen und ihren Bezugspersonen personen- und situationsbezogen gestalten und eine angemessene Information sicherstellen. IV. Das eigene Handeln auf der Grundlage von Gesetzen, Verordnungen und ethischen Leitlinien reflektieren und begründen.	- Pflegeprozessgestaltung - Lebensweltbezug - pflegerische Aufgaben im Kontext der Lebensgestaltung - Autonomieerhalt und Entwicklungsförderung - Interaktion und Beziehungsgestaltung in akuten und dauerhaften Pflegesituationen - Einbeziehung ausgewählter Kontextbedingungen in die Fallbearbeitung, z. B. Institutionen, Versorgungssystem, ökonomische und ökologische Prinzipien, Anspruch an die Pflegequalität
Prüfungsbereich 2 (zweiter Prüfungstag)	
I. Pflegeprozesse und Pflegediagnostik in akuten und dauerhaften Pflegesituationen verantwortlich planen, organisieren, gestalten, durchführen, steuern und evaluieren. - I.2. Pflegeprozesse und Pflegediagnostik bei Menschen aller Altersstufen mit gesundheitlichen Problemlagen planen, organisieren, gestalten, durchführen, steuern und evaluieren unter dem besonderen Fokus von Gesundheitsförderung und Prävention. II. Kommunikation und Beratung personen- und situationsorientiert gestalten. - II.2. Information, Schulung und Beratung bei Menschen aller Altersstufen verantwortlich organisieren, gestalten, steuern und evaluieren. V. Das eigene Handeln auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen und berufsethischen Werthaltungen und Einstellungen reflektieren und begründen. - V.1. Pflegehandeln an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen, insbesondere an pflegewissenschaftlichen Forschungsergebnissen, Theorien und Modellen ausrichten.	- Pflegeprozessgestaltung in gesundheitlichen Problemlagen - Gesundheitsförderung und Prävention in Verbindung mit - Beratung - Pflegewissenschaftliche Begründung der Handlungsentscheidungen im Rahmen der Fallbearbeitung
Prüfungsbereich 3 (dritter Prüfungstag)	
I. Pflegeprozesse und Pflegediagnostik in akuten und dauerhaften Pflegesituationen verantwortlich planen, organisieren, gestalten, durchführen, steuern und evaluieren. - I.3. Pflegeprozesse und Pflegediagnostik von Menschen aller Altersstufen in hoch belasteten und kritischen Lebenssituationen verantwortlich planen, organisieren, gestalten, durchführen, steuern und evaluieren. - I.4. In lebensbedrohlichen sowie in Krisen- oder Katastrophensituationen zielgerichtet handeln. II. Kommunikation und Beratung personen- und situationsorientiert gestalten. - II.3. Ethisch reflektiert handeln. III. Intra- und interprofessionelles Handeln in unterschiedlichen systemischen Kontexten verantwortlich gestalten und mitgestalten. - III.2. Ärztliche Anordnungen im Pflegekontext eigenständig durchführen.	- Pflegeprozesssteuerung in kritischen und krisenhaften Pflegesituationen - ethische Entscheidungsprozesse - eigenständige Durchführung ärztlicher Anordnungen

Tab. 3.1: Kompetenzen und Prüfungsthemen für den schriftlichen Teil der Abschlussprüfung

4 SCHRIFTLICHE FALLBASIERTE PRÜFUNGEN KONZIPIEREN

4.1 VORÜBERLEGUNGEN UND ÜBERBLICK

Befragen Sie sich einmal selbst: Wie sehr folgen Sie in der alltäglichen Praxis der Prüfungserstellung einer durchdachten Strategie der Prüfungsentwicklung, einer Abfolge sinnvoller Teilschritte? Sacher (2014, 53) mahnt einige Schwachstellen der Prüfungspraxis an, die sich für eine Selbstüberprüfung eignen:

Kommt es vor, dass Sie ...

- improvisieren und Aufgaben und Fragestellungen in Eile zusammenstellen?
- im Vorfeld kaum über das Benotungsmodell nachdenken, das Sie im Anschluss anlegen?
- den Erwartungshorizont im Kopf haben, nicht jedoch ausformulieren?
- die Bearbeitbarkeit abschätzen, die Prüfung jedoch nicht vorab probenhalber von Dritten schreiben lassen?
- die Prüfungsaufgaben nicht noch einmal im Sinne einer Nachbetrachtung einer fachgerechten Aufgabenanalyse unterziehen?
- nach Abschluss einer Prüfung keine Handlungskonsequenzen ziehen und mit Ihrem Unterricht wie selbstverständlich fortfahren?

Hinweis: Wir gehen davon aus, dass Sie die Klausuren in Arbeitsgruppen erstellen. In einführenden Veranstaltungen könnten Sie sich zunächst mit Ihrem Kompetenzverständnis und Ihrem Verständnis zu den fallorientierten Klausuren befassen. Vielleicht tauschen Sie sich auch zu Ihren bisherigen Erfahrungen mit Klausurerstellungen anhand der Fragen aus?

Nicht erst mit Blick auf die Abschlussprüfungen wird klar, dass eine sorgfältige Prüfungserstellung durchdachte Teilschritte erfordert.

Es geht darum:

- Kompetenzen und Prüfungsgegenstände in Beziehung zu setzen,
- einen geeigneten Prüfungsfall auszuwählen und diesen didaktisch zu analysieren,
- Aufgaben zum Fall zu formulieren und dabei die Anforderungsbereiche zu berücksichtigen sowie
- einen stimmigen Erwartungshorizont zu formulieren.

Zu diesen Schritten haben wir einen Leitfaden entworfen (vgl. S. 22). Wir empfehlen Ihnen vor der Arbeit damit, den Text zu den Aspekten zu lesen und sich darüber auszutauschen. Erfahrene Lehrende werden zwischen den einzelnen Schritten hin- und herwechseln und nicht zwingend diese Reihenfolge einhalten (vgl. Abb. 4.1).

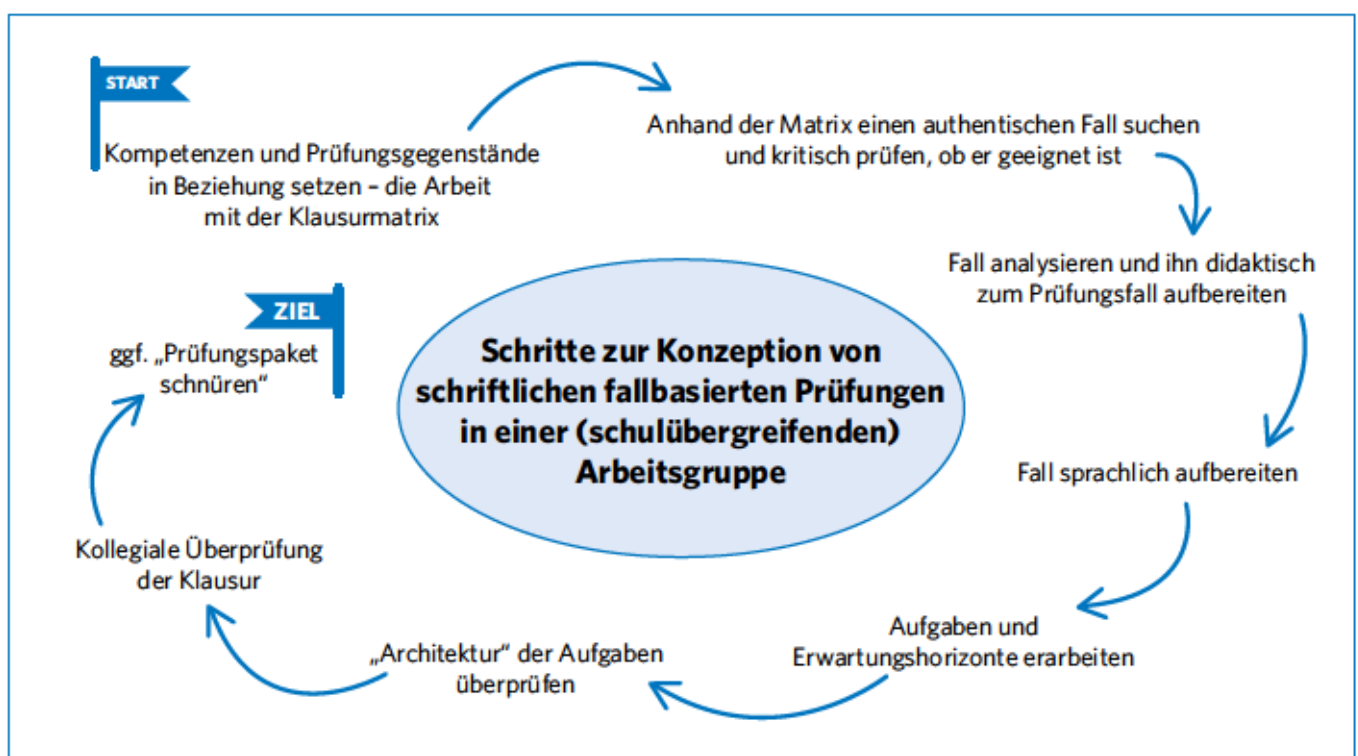


Abb. 4.1: Schritte zur Konzeption von schriftlichen fallbasierten Prüfungen

4.2 KOMPETENZEN UND PRÜFUNGS- GEGENSTÄNDE IN BEZIEHUNG SETZEN - DIE KLAUSURMATRIX

In einer schriftlichen (Abschluss-)Prüfung können Sie bei Weitem nicht alle im Unterricht erarbeiteten Themen zum Prüfungsgegenstand machen. Das Grundproblem – dass Sie die vorhandenen Kompetenzen von Auszubildenden nicht vollumfänglich überprüfen können, sondern anhand der gezeigten Leistungen darauf schließen müssen – spiegelt sich auch in der Konzeption schriftlicher Prüfungen als Spannungsfeld wider. Damit Auszubildenden ermöglicht wird, ihr Können möglichst gut zu zeigen, ist die Auswahl der Prüfungsgegenstände bzw. -themen entscheidend. Sie steht zumeist am Beginn der Prüfungskonzeption (Jürgens/Lissmann 2015, 146). In fallbasierten schriftlichen Prüfungen ergeben sich die Prüfungsthemen aus dem Prüfungsfall. Diese werden mit den oben bereits beschriebenen Vorgaben aus der PflA PrV und dem Rahmenlehrplan abgeglichen.

Wenn Sie zur Erstellung der Klausuren in Arbeitsgruppen aus verschiedenen Schulen zusammenarbeiten, können Sie die Perspektive Ihres schuleigenen Curriculums in den Erstellungsprozess einbringen.

Hinweis: Bei Klausuren im Ausbildungsverlauf ist auch der tatsächlich stattgefundenen Unterricht zu berücksichtigen: Was wurde in diesem Ausbildungskurs konkret realisiert, welche Schwerpunkte wurden gesetzt? Wie viel Unterrichtszeit wurde auf welche Themen und Arbeitsformen verwendet? Die Auswahl der Prüfungsthemen und Aufgaben sollten den zu Grunde liegenden Unterricht möglichst repräsentieren (Sacher 2014, 55; Jürgens/Lissmann 2015, 147). Für die Einschätzung der Bedeutsamkeit eines Prüfungsthemas empfiehlt Sacher (2014, 56 f.) eine rückwärtsgerichtete und eine vorwärts gerichtete Überprüfung, um die Inhalts- und Prognosevalidität der Prüfung zu erhöhen:

- retrospektive Überprüfung: Welche Bedeutung hatte ein Thema im vorangegangenen Unterricht (zeitlich, ggf. methodisch, durch besonders eindrückliche Lernerfahrungen)?
- prospektive Überprüfung: Welche Bedeutung hat ein Thema in Hinblick auf das Handeln der Auszubildenden in zukünftigen beruflichen, gesellschaftlichen, privaten Kontexten?
- In der Frage zur prospektiven Überprüfung zeigt sich, dass hier didaktische Überlegungen erneut aufgerufen werden, die Sie bereits im Zuge der Curriculumentwicklung und der konkreten Unterrichtsvorbereitung vollzogen haben.

So werden Sie bei der Auswahl des Prüfungsfalles und der Prüfungsthemen erneut einschätzen, inwieweit darin die für das Berufsfeld Pflege typischen, authentischen bzw. realitätsnahen beruflichen Aufgaben angesprochen werden.

Zur Identifikation von Prüfungsgegenständen und zum In-Beziehung-Setzen von Kompetenzen und Prüfungsgegenständen empfehlen wir das gemeinsame Umreißen der Klausur anhand einer *Matrix* (vgl. Tab. 4.2).

War dieses Thema
Lerngegenstand
im Unterricht?

Ist es von
Bedeutung für
die Berufstätigkeit?



Prüfungsschwerpunkte	Altersstufe des zu pflegenden Menschen	
	soziales und kulturelles Umfeld der/des zu pflegenden Menschen	
	Versorgungsbereich, in dem die Fallsituation verortet ist (Kontext)	
	Situationsmerkmale: Handlungsanlässe, weitere Akteure, Erleben/Deuten/Verarbeiten, Handlungsmuster ODER Pflegeprozess (= Prüfungsgegenstände)	
Kompetenzbereiche und Kompetenzschwerpunkte		

Tab. 4.2: Klausurmatrix

In den Arbeitsgruppen können anhand der Vorlage die *Klausurmerkmale* beschrieben werden. Eckdaten zur Klausur wie Altersstufe, soziales und kulturelles Umfeld und Versorgungsbereich sowie Kompetenzen, Lerngegenstände und weitere Situationsmerkmale werden in Beziehung gesetzt. Beim Ausfüllen haben Sie vermutlich bereits einen Fall „vor Augen“, den Sie für diesen Prüfungsabschnitt suchen.

Der erste Schritt besteht also darin, eine Klausurmatrix auszufüllen bzw. eine von uns vorbereitete Matrix auszuwählen und „aufzufüllen“. Die ausgefüllte Matrix ist anschließend die Grundlage für die Suche nach authentischen Fällen, sie hilft bei der Fokussierung der Suche.

Die Matrix in Tabelle 4.3 war die Grundlage für unsere Beispielklausur 1, die Matrix in Tabelle 4.4 war die Grundlage für unsere Beispielklausur 2 und die Matrix in Tabelle 4.5 ermöglichte uns das Finden des Falles für unsere Beispielklausur 3.

Wenn Sie die Matrix über eine gewisse Zeit verwenden, haben Sie eine Sammlung, die das Spektrum aufzeigt, was in den jeweiligen Klausuren inhaltlich vorkommen kann. Eine solche Sammlung beispielhafter Matrices finden Sie hier: <https://www.b-tu.de/fg-bildungswissenschaften-gesundheit/forschung/neu-kreierenstatt-addieren/materialien>

Natürlich sollten Sie die Matrix in der Arbeitsgruppe von Jahr zu Jahr überprüfen und modifizieren. Beim Notieren der Prüfungsgegenstände bedenken Sie, dass es sich um allgemeine Prinzipien oder Elemente von Pflegemodellen und -theorien handelt, die in Ihrem Landesrahmenlehrplan vorkommen. Sie können sonst nicht sicherstellen, dass die Prüfungsgegenstände auch Thema im Unterricht waren. In unserer Vorstellung handeln Sie die Prüfungsgegenstände in den Arbeitsgruppen auf Landesebene aus.

Alle Schritte zur Konzeption der Prüfungen finden sich in Kurzform im Leitfaden (S. 22).



Prüfungsschwerpunkte Klausur 1	Altersstufe des zu pflegenden Menschen	Frau, mittleres Alter
	soziales und kulturelles Umfeld der/des zu pflegenden Menschen	ist im Alter von 20 Jahren aus der Türkei nach Deutschland zugewandert; verheiratet, erwachsene Kinder und Enkel; von Familie intensiv unterstützt
	Versorgungsbereich, in dem die Fallsituation verortet ist (Kontext)	lebt zu Hause; Pflegegrad 2; ambulante Pflege: Messen der Vitalwerte, Injektionen, medikamentöse Versorgung im Rahmen der SGB V-Versorgung
	Situationsmerkmale: Handlungsanlässe, weitere Akteure, Erleben/Deuten/Verarbeiten, Handlungsmuster ODER Pflegeprozess	
Kompetenzbereiche und Kompetenzschwerpunkte	Auseinandersetzung mit familiär gestalteter Pflegesituation, Pflegeprozess gestalten Pflegerische Handlungsanlässe müssen mit Lebensgestaltung der Familie in Beziehung gesetzt werden – bspw. • Pflegesituation anhand des Strukturmodells (EinSTEP) einschätzen und umfassend bewerten • potenziellen Verlauf der Pflegesituation hinsichtlich der chronischen Erkrankungen (Corbin und Strauss 2004) einschätzen • Sturzrisiko vor dem Hintergrund des Expertenstandards Sturzprophylaxe analysieren und fachlich begründete Maßnahmen empfehlen	
Kommunikation und Beratung personen- und situationsorientiert gestalten. (Kompetenzschwerpunkte: II.1)	• Situation der Familie umfassend einschätzen und begründete Vorschläge für eine Entlastung unterbreiten • subjektive Gesundheits- und Pflegevorstellungen sowie Veränderungswünsche erfassen • Unterstützungsbedarfe der Familie ermitteln und die Familie in Bezug auf eine Höherstufung des Pflegegrads beraten	
Das eigene Handeln auf der Grundlage von Gesetzen, Verordnungen und ethischen Leitlinien reflektieren und begründen. (Kompetenzbereich IV)	• Ausbalancieren von Autonomieerhalt einerseits und einer stärkeren Entlastung durch professionelle Pflegeangebote andererseits (ambulante Pflege, Tagespflege, ggf. Umzug in eine stationäre Pflegeeinrichtung) • Informationen zu Leistungsansprüchen geben und Chancen für eine Hochstufung auf den Pflegegrad 3 abwägen	

Tab. 4.3: Beispielmatrix zu Klausur 1

Prüfungsschwerpunkte Klausur 2	Altersstufe des zu pflegenden Menschen		Kind, ca. 8-10 Jahre
	soziales und kulturelles Umfeld der oder des zu pflegenden Menschen		lebt mit Eltern und zwei jüngeren Geschwistern zusammen, Oma unterstützt Familie, begleitet das Kind zur Beratung und kocht/bockt mit ihm
	Versorgungsbereich, in dem die Fallsituation verortet ist (Kontext)		Ambulante Beratung (Adipositaszentrum)
Kompetenzbereiche und Kompetenzschwerpunkte	Situationsmerkmale: Handlungsanlässe, weitere Akteure, Erleben/Deuten/Verarbeiten, Handlungsmuster ODER Pflegeprozess		
Pflegeprozessgestaltung bei Menschen mit gesundheitlichen Problemlagen unter besonderer Berücksichtigung von Gesundheitsförderung und Prävention in Verbindung mit verschiedenen Schwerpunkten und Gesichtspunkten von Beratung (Kompetenzschwerpunkte I.2, II.2)	Kind mit Übergewicht, leidet vermutlich darunter; Erleben und Deutung in der Familie Familienbeziehung Beratungsgespräch – Gesprächsführung mit Kindern; Einbezug von Angehörigen Präventives Verhalten und Verhältnisprävention in Bezug auf Übergewicht: • Essverhalten und Ernährung • Bewegung • Gestaltung von Gesundheitsprogrammen in Kooperation mit Grundschule		
und pflegewissenschaftliches Begründungswissen (Kompetenzschwerpunkt V.1)	Familienorientierte Pflege nach Friedemann/Köhlen Gesundheitsverhaltensmodell (Schwarzer)		

Tab. 4.4: Beispielmatrix zu Klausur 2

Prüfungsschwerpunkte Klausur 3	Altersstufe des zu pflegenden Menschen		Ältere Dame, ca. 85 Jahre
	soziales und kulturelles Umfeld der oder des zu pflegenden Menschen		verwitwet; ein Angehöriger, der gesetzliche Betreuung übernommen hat
	Versorgungsbereich, in dem die Fallsituation verortet ist (Kontext)		lebt seit zwei Wochen im Seniorenheim
Kompetenzbereiche und Kompetenzschwerpunkte	Situationsmerkmale: Handlungsanlässe, weitere Akteure, Erleben/Deuten/Verarbeiten, Handlungsmuster ODER Pflegeprozess		
Pflegeprozesssteuerung in kritischen und krisenhaften Pflegesituationen (Kompetenzschwerpunkte I.3, I.4)	Krisenhafte Situation durch Umzug ins Heim, Grund für Umzug – bspw. Amputation eines Beines vor kurzer Zeit, unfreiwillige Stellung unter gesetzliche Betreuung, Phasen der Krisenbewältigung Reaktion von Pflegenden auf Gefühlsäußerungen der Bewohnerin (bspw. Wut, Angst, Beschuldigung) Ankommen im Seniorenheim und Nach-Hause-Wollen Unterstützung verunsicherter Angehöriger Veränderung des Körperbilds und Bewegungseinschränkung nach Amputation eines Beins und damit verbundene Pflegeanlässe Schmerz und Schmerzmanagement		
in Verbindung mit der eigenständigen Durchführung ärztlicher Anordnungen (Kompetenzschwerpunkt III.2)	Amputationswunde und Wundversorgung Analgetikagabe Vitalzeichenkontrolle (RR, P) Vorbereitung auf Prothesenanpassung (Oberschenkelprothese)		
und ethischen Entscheidungsprozessen (Kompetenzschwerpunkt II.3)	Autonomie zu pflegenden Menschen und Fürsorge als konkurrierende Prinzipien Verantwortungsübernahme bei gesetzlicher Betreuung und Patientenvollmacht		

Tab. 4.5: Beispielmatrix zu Klausur 3

LEITFADEN ZUR KONZEPTION VON SCHRIFTLICHEN FALLBASIERTEN PRÜFUNGEN IN EINER SCHULÜBERGREIFENDEN ARBEITSGRUPPE

1 - Kompetenzen und Prüfungsgegenstände in Beziehung setzen – die Arbeit mit der Klausurmatrix

Eine Klausurmatrix (siehe Vorlagen dafür) fasst die Eckpunkte einer Klausur zusammen

– bei der Arbeit damit können Sie:

- sich die zu prüfenden Kompetenzen am jeweiligen Prüfungstag vergegenwärtigen (Die Kompetenzen sind uns noch nicht sehr vertraut. Es kann hilfreich sein, sich zunächst in der Arbeitsgruppe darüber auszutauschen, was Sie selbst darunter verstehen.);
- passende Lerngegenstände aus dem Rahmenlehrplan und den schuleigenen Curricula diskutieren;
- die Tiefe der Lerngegenstände anhand der Kompetenzen näher bestimmen und kritisch reflektieren;
- sich einen konkreten Fall vorstellen.

2 - Anhand der Matrix einen authentischen Fall suchen und kritisch prüfen, ob er geeignet ist

Der authentische Fall sollte die zentralen Aspekte, die in der Klausurmatrix gesammelt wurden, vom ersten Augenschein her enthalten. Sie können dann zunächst prüfen, ob der Fall die Anforderungen an Prüfungsfälle erfüllt.

3 - Fall analysieren und ihn didaktisch zum Prüfungsfall aufbereiten

In diesem Schritt prüfen Sie, ob zur Bearbeitung des Falles tatsächlich die vorüberlegte Kombination der Kompetenzen resp. der Lerngegenstände benötigt wird. Dafür können Sie mit den Situationsmerkmalen oder einem anderen pflegedidaktischen Ansatz arbeiten, der die Bildungsinhalte offenzulegen vermag.

Sie ergänzen hier den Fall ggf. um fehlende Aspekte, ohne ihn völlig neu zu konstruieren.

4 - Fall sprachlich und satzbaulich aufbereiten

Diesen scheinbar kleinen Schritt haben wir extra ausgewiesen, weil er besondere Aufmerksamkeit verlangt. Eine kritische Prüfung des Textes erhöht die Chancengleichheit der Auszubildenden. Spätestens ab hier sollten Sie in einem Template mit Formatvorlagen arbeiten.

5 - Aufgaben und Erwartungshorizont erarbeiten

Die Aufgabenerstellung erfolgt mit Verweis auf die Anforderungsbereiche. In den Formulierungen werden die Operatoren und die Aufgabentypen verwendet.

Die Punkte werden jeweils konkret zugewiesen.

Der Erwartungshorizont wird parallel entwickelt.

6 - „Architektur“ der Aufgaben überprüfen

Die Reihenfolge, die Anzahl und der Umfang sowie der Aufbau der Aufgaben werden überprüft. Ebenso wird die Gewichtung der Anforderungsbereiche geprüft.

Ggf. werden Korrekturen vorgenommen.

7 - Kollegiale Überprüfung der Klausur

Die Klausur wird kollegial im Hinblick auf den Fall, die Aufgaben und den Erwartungshorizont geprüft. Ebenso erfolgt eine abschließende Prüfung der sprachlichen und formalen Gestaltung.

8 - ggf. „Prüfungspaket schnüren“

Da die zu prüfenden Kompetenzen für die drei Prüfungstage nicht vollkommen trennscharf sind, ist es ratsam, in einer Arbeitsgruppe drei Klausuren für die drei Prüfungstage auszuwählen. Sie können so darauf achten, dass die Themen eine große Vielfalt aufweisen.

4.3 ANHAND DER MATRIX EINEN AUTHENTISCHEN FALL SUCHEN UND KRITISCH PRÜFEN, OB ER GEEIGNET IST

Nachdem der Blick auf die Prüfungsgegenstände geschärft wurde, geht es darum, einen geeigneten Fall für die jeweilige Prüfung zu finden, diesen Fall auf Eignung zu prüfen und ihn ggf. auf die Prüfung zuzuschneiden.

Grundsätzlich sollte der Fall der beruflichen Wirklichkeit entnommen sein. Vermutlich lässt sich nicht immer ein authentischer Fall finden, der die formulierten Anforderungen passgenau erfüllt. Der authentische Fall sollte jedoch die zentralen Aspekte, die in der Klausurmatrix gesammelt wurden, vom ersten Augenschein her enthalten.

Es gibt verschiedene Wege, um an authentische Fälle zu gelangen, die die Grundlage für Prüfungsfälle darstellen können:

- Selbst erlebte bzw. beobachtete Fälle: Wenn Sie in der Pflegepraxis sind, z.B. im Rahmen von Praxisbegleitungen oder Prüfungen, achten Sie bewusst auf potenziell geeignete Situationen. Schreiben Sie die beobachtete Situation im Anschluss auf und notieren Sie ggf. weitere Informationen, die hilfreich sein könnten (z. B. zum biografischen Hintergrund des zu pflegenden Menschen, zu bestimmten Phänomenen oder Handlungen).
- Fallschilderungen von Praxisanleitenden oder Auszubildenden: Fragen Sie Pflegende gezielt nach Fällen. Bitten Sie sie um Falldarstellungen und Situationsbeschreibungen zu bestimmten Situationsmerkmalen, z. B. im Kontext Beratung

für den zweiten Prüfungstag oder zum Erleben von Krisen für den dritten Prüfungstag. Sammeln Sie Fälle, die Ihnen Auszubildende im Unterricht schildern.

- Fallschilderungen aus Forschungsarbeiten, aus der Literatur oder aus Online-Portalen: Prüfen Sie, ob Sie diese Fallschilderungen nutzen dürfen (Urheber- und Lizenzrechte). Auch wenn Sie sie ggf. nicht abdrucken dürfen, können diese Fälle Sie zur Arbeit an Ihrem Fall inspirieren.

Hinweis: Achten Sie bei der Bearbeitung des Falles darauf, dass der authentische Charakter erhalten bleibt. Konstruieren Sie keine Informationen hinein, die im Widerspruch zur authentischen Situation stehen und überfrachten Sie den Fall nicht. Fragen Sie Pflegende: Ist dieser Fall realistisch? Könnte das so geschehen?

Wenn Sie einen Fall haben, den Sie für geeignet halten, können Sie zunächst prüfen, ob der Fall die generellen Anforderungen an Prüfungsfälle erfüllt. Die Anforderungen entsprechen weitgehend den Anforderungen an Fälle, die Gegenstand des Unterrichts sind. Ein geeigneter Fall (Hundenborn 2007, 56 ff.; Walter 2015, 12; Reetz 2005, 9 f.):

- ist möglichst authentisch,
- aus einer Perspektive erzählt,
- hält die Balance zwischen Realitätsnähe und Handhabbarkeit im Rahmen der schriftlichen Prüfung,
- ist überschaubar in Bezug auf die enthaltenen Informationen und die Länge,
- ist hinreichend komplex, problemhaltig und deutungs offen, um daran fallorientierte Aufgaben zu lösen,

Realitätsnähe vs. Praktikabilität



- enthält Aspekte zu verschiedenen Situationsmerkmalen aus dem Rahmenlehrplan,
- enthält Aussagen, aus denen sich Gesetzmäßigkeiten oder Regeln ableiten lassen, als auch Aussagen, die interpretiert werden müssen,
- deckt das Spektrum der Anforderungen exemplarisch ab und repräsentiert sie angemessen,
- spricht Auszubildende an, sich damit auseinanderzusetzen.

Einige dieser Merkmale werden im nächsten Schritt (vgl. Kap. 4.4) noch einmal geprüft. Es geht hier lediglich um den ersten Eindruck zur Auswahl des Falles, mit dem Sie sich weiter beschäftigen.

Hinweis: Wann ein Fall problemhaltig und deutungs offen genug ist, ob er den Anforderungsniveaus entspricht und hinreichend überschaubar ist, lässt sich nicht pauschal beantworten. Diskutieren Sie mit anderen Lehrenden darüber, in welchem Verhältnis der Fall Ihrer Erfahrung nach zum bisher Gelernten in Schule und Pflegepraxis steht.

4.4 FALL ANALYSIEREN UND IHN DIDAKTISCH ZUM PRÜFUNGSFALL AUFBEREITEN

Der ausgewählte Fall sollte anschließend durch mehrere Lehrende didaktisch analysiert werden, um die *tatsächlich enthaltenen* Gegenstände aufzudecken. So wird sichergestellt, dass der Fall durchdrungen wird und nicht vorschnell Themen, Fragen oder Aufgaben in den Mittelpunkt rücken, die Auszubildende später nicht entdecken können. Demnach prüfen Sie in diesem Schritt, ob zur Bearbeitung des Falles tatsächlich die vorüberlegte Kombination der Kompetenzen resp. der Lerngegenstände benötigt wird.

Ähnlich wie bei der Entwicklung von Lernsituationen können Sie in diesem Schritt mit den Situationsmerkmalen oder einem anderen pflegedidaktischen Ansatz arbeiten, der die Bildungsinhalte offenzulegen vermag. Sie können sich bspw. fragen:

- Welche zentralen Phänomene/Handlungsanlässe lassen sich identifizieren?
- Welche Akteure sind beteiligt und welche Perspektiven haben diese vermutlich auf die Situation?



- Welche pflegewissenschaftlichen bzw. bezugswissenschaftlichen Erkenntnisse liegen zu den Phänomenen/Handlungsanlässen vor? Welche sind im Rahmenlehrplan abgebildet?
- Welche pflegerischen Handlungsmuster sind zur Gestaltung der Situation angebracht und warum?

Die Antworten auf diese Fragen stellen gleichsam die Grundlage für die Erarbeitung der Aufgabenerstellung und für den Erwartungshorizont dar.

Zudem sollten bei der Analyse Bezüge zu den Kompetenzen der PflAPrV hergestellt werden. So können Sie sich vergewissern, dass der Fall wirklich den Prüfungsgegenstand trifft und zum Prüfungstag passt. Ggf. müssen bestimmte Aspekte des Falls gestrichen werden, weil sie über das Anforderungsprofil des Prüfungstages hinausgehen. Manchmal fällt bei der Analyse auf, dass bestimmte Informationen im Fall ergänzt werden müssen, damit er bearbeitet werden kann. Unter Umständen stellt sich erst bei der Analyse heraus, dass der Fall nicht passt und auch nicht passend gemacht werden kann. Dann muss er verworfen oder für einen anderen Prüfungstag aufbereitet werden.

Folgendes Beispiel soll veranschaulichen, was es bedeutet, dem Fall nicht vorschnell Themen zuzuschreiben:

Beispiel: In einem Prüfungsfall deutet eine zu pflegende Frau immer wieder an, dass sie schreckliche Erfahrungen während des Krieges in ihrem Heimatland und während ihrer Flucht gemacht hat. Zudem macht sie sich Sorgen, ob sie mit ihrer Familie in Deutschland bleiben kann. Die geschilderte Situation ist stark von dieser Thematik geprägt. Um sie verstehen und bearbeiten zu können, müssen sich die zu Prüfenden u. a. mit dem Erleben von Krieg und Flucht auseinandergesetzt haben und benötigen Kenntnisse zum Asyl- und Aufenthaltsrecht. Wenn dies nicht Gegenstand der Prüfung ist, eignet sich der Fall nicht für die Prüfung. In einem anderen Fall wird ebenfalls ein Mensch mit Fluchterfahrung gepflegt. Im Vordergrund stehen jedoch andere Situationsmerkmale. Auch wenn die Fluchterfahrung eine Rolle spielt und quasi im Hintergrund mitschwingt, kann dieser Fall bearbeitet werden, ohne dass die zu Prüfenden sich vertieft damit auseinandergesetzt haben müssen.

Prüfen Sie weiterhin, ob und in welchem Ausmaß neben den zu prüfenden Kompetenzen weitere Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Haltungen nötig sind, um den Fall zu verstehen und zu bearbeiten. Überlegen Sie, welche Materialien Sie ggf. zusätzlich zur Fallschilderung zur Verfügung stellen wollen (bspw. eine Abbildung eines Modells).

Zur Analyse des Falles gehört auch die Prüfung, ob der Fall alle relevanten Informationen enthält. Folgende Hinweise geben wir dazu:

- Überprüfen Sie die Erzählperspektive. Fälle, die im Unterricht bearbeitet werden, werden oft aus der Ich-Perspektive erzählt, u. a. um den Auszubildenden die Übernahme dieser subjektiven Perspektive zu erleichtern. Die Ich-Perspektive stellt das Erleben des Falls durch die erzählende Person in den Vordergrund; Informationen, die den Fall „an sich“ betreffen, sind oft nicht enthalten, weil sie für die erzählende Person selbstverständlich oder nicht relevant sind. Achten Sie dennoch auf diese Informationen.
- Achten Sie bei der Fallaufbereitung auf eine klare Erzählstruktur. Der Fall soll in den ersten Sätzen deutlich aufzeigen, worum es schwerpunktmäßig geht und einen „roten Faden“ haben. Authentische Situationen werden oft nicht so geschildert – Sie können etwas „Ordnung“ in den Fall bringen, indem Sie Ereignisse chronologisch abbilden und/oder Zusammengehöriges zusammenhängend darstellen. Machen Sie durch die Wahl der Zeitform deutlich, ob Ereignisse in der Vergangenheit, in der Gegenwart oder in der Zukunft liegen (Hundenborn 2007, 63).
- Der Fall soll so aufbereitet sein, dass die zu Prüfenden eine klare Vorstellung von der Situation und den beteiligten Personen bekommen. Verzichteten Sie auf Informationen, die für die Fallbearbeitung irrelevant sind. Viele zu Prüfende „witerrn“ hinter jedem Element der Fallschilderung eine Bedeutung. Wenn Sie beispielsweise in der Schilderung erwähnen, dass der zu pflegende Mensch im Krankenhaus in einem Vier-Bett-Zimmer liegt, könnten sich zu Prüfende fragen, ob das ein Hinweis darauf sein soll, dass sie die Mitpatientinnen oder -patienten beachten müssen. Wenn es für den Fall und die Bearbeitung der Aufgaben aber keine Rolle spielt, lassen Sie diese Information einfach weg. Achten Sie insbesondere bei der Wahl von Personen- oder Ortsnamen auf mögliche Zuschreibungen, die damit verbunden sein könnten. Wenn Sie z. B. einem zu pflegenden Menschen einen russisch klingenden Zunamen geben, legen zu Prüfende möglicherweise einen bedeutsamen kulturell-sprachlichen Hintergrund hinein, den Sie gar nicht beabsichtigt hatten.

Hinweis : Eine pflegedidaktische Analyse ist die Grundlage für die Erarbeitung des Erwartungshorizontes. Sie erarbeiten, was im Fall steckt, welche Fragen er aufwirft, welche Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung Sie sehen – all das, woraus Sie im folgenden Schritt die Aufgaben und den Erwartungshorizont kreieren.

4.5 FALL SPRACHLICH UND SATZBAULICH AUFBEREITEN

Der Prüfungsfall soll so aufbereitet werden, dass die zu Prüfenden ihn sprachlich gut verstehen. Um dies zu erreichen, können Sie Folgendes beachten:

Achten Sie auf eine verstehbare Sprache und einen einfachen Satzbau. Verwenden Sie geläufige Wörter und vermeiden Sie mehrdeutige Formulierungen oder solche, die nur in bestimmten Regionen verwendet werden. Ersetzen Sie beispielsweise die Formulierung „ein Pott Kaffee“ durch „eine große Tasse Kaffee“. Vermeiden Sie Sprichwörter, Ironie und Metaphern, Abkürzungen sowie Wortungetüme und Silbenscheppzüge. Schreiben Sie z. B. „Vertrag zur Behandlung im Krankenhaus“ statt „Krankenhausbehandlungsvertrag“ und „Problem“ statt „Problematik“. Erläutern Sie Fach- und Fremdwörter, sofern das Verständnis dieser Begriffe nicht selbst Prüfungsgegenstand ist. Bilden Sie kurze Sätze mit maximal 25 Wörtern, die aus Haupt- und Nebensatz bestehen. Vermeiden Sie Schachtelsätze mit vielen Kommata. Bei dem Bemühen um verständliche Texte geht es keineswegs darum, einen komplexen Sachverhalt zu vereinfachen. Vielmehr besteht die Kunst darin, etwas möglichst einfach darzustellen, ohne den Inhalt zu reduzieren (Langer/Schulz von Thun/Tausch 2019, 22 ff.).

Gestalten Sie den Text so, dass er gut gelesen werden kann. Wählen Sie eine geeignete Schrift in einer ausreichenden Größe. Fügen Sie sinnvolle Absätze ein. Verwenden Sie ggf. Zwischenüberschriften oder Fettungen, um bestimmte Sachverhalte hervorzuheben. Nummerieren Sie die Zeilen, wenn in der Aufgabenstellung und/oder in der Bearbeitung auf bestimmte Textstellen Bezug genommen werden soll, um den zu Prüfenden das Auffinden dieser Passage zu erleichtern.

Hinweis: Diese Hinweise können Sie für alle Prüfungsleistungen verwenden und natürlich für die gesamte Klausur.

4.6 AUFGABEN UND ERWARTUNGSHORIZONT ERARBEITEN

Die Prüfungsaufgaben sind der Dreh- und Angelpunkt kompetenzorientierter Prüfungen. Prüfungsaufgaben geben Auszubildenden im besten Fall eine konkrete Anleitung, wie sie auf das Fallmaterial eingehen und sich inhaltlich damit auseinandersetzen sollen. Die Konzeption von Prüfungsaufgaben ist daher anspruchsvoll. Die hier formulierten Anregungen sind mit Auszügen aus unseren Beispielklausuren veranschaulicht. Sie sind eingeladen zu überprüfen, inwieweit es uns gelungen ist, kompetenzorientierte Aufgaben zu formulieren.

Die Aufgaben nehmen die Kompetenzen der PflAPrV in ihrer Breite und Tiefe *exemplarisch* auf. Wie schon beschrieben, können in einer 120-minütigen Klausur nicht alle vorgegebenen Kompetenzbereiche vollumfänglich berücksichtigt werden. Die Kompetenzen, die über die Aufgabenstellung geprüft werden sollen, sind daher von dem jeweiligen Klausurtag, der Schwerpunktsetzung und dem zugrundeliegenden Fall abhängig.

VERWENDUNG FALLBEZOGENER AUFGABENTYPEN

Laut PflAPrV sind die Prüfungsaufgaben *fallbezogen* zu stellen. Wie ist „fallbezogen“ zu verstehen? Der deutlich überwiegende Teil der Aufgaben sollte so gewählt werden, dass der Fall zur Lösung der Aufgabe zwingend benötigt wird. Im Vordergrund steht, den Auszubildenden einen Anlass zu geben, „sich mit der Situation verstehend, analysierend und beurteilend zu befassen, um darauf aufbauend selbstständig zu Lösungen zu kommen“ (Reetz 2005, 21). Darüber hinaus können auch vereinzelt Aufgaben ohne direkten Fallbezug aber mit *eindeutigem* thematischem Bezug zum Fall, gestellt werden.

In der Literatur finden sich verschiedene Systematisierungen und Beispiele zu Aufgabentypen für schriftliche Prüfungen, die hier nicht vollumfänglich wiedergegeben werden (vgl. dazu bspw. Sacher 2014; Schneider/Hamar 2021). Wir konzentrieren uns auf Aufgaben, bei denen von den Auszubildenden selbst eine Antwort bzw. Lösung erstellt werden muss. In der folgenden Tabelle finden Sie ausgewählte Vorschläge zu Aufgabentypen mit einem Beispiel aus unseren Beispielklausuren:

Vorschläge zu Aufgabentypen mit Beispiel

Analyse der Fallsituation anhand ausgewählter Situationsmerkmale: Zum Beispiel Aufgaben...

- zur Identifikation von Handlungsanlässen
- zur Identifikation der beteiligten Akteure
- zur Beschreibung des Erlebens, Deutens und Verarbeitens

Beschreiben Sie Ihre Vorstellungen dazu, wie die Akteure die Situation (von Ludwig) erleben, deuten und verarbeiten könnten (Klausur 2).

Bestimmen Sie fünf weitere Handlungsanlässe, die sich aus der Erkrankung und dem Verlust des Beines für Frau Maywald ergeben (Klausur 3).

Nennen Sie fünf Personen, die in der Situation eine Bedeutung für Frau Maywald haben (Klausur 3).

Bearbeitung der Fallsituation anhand ausgewählter Schritte des Pflegeprozesses: Zum Beispiel Aufgaben...

- zur Identifikation von Problemen und Ressourcen
- die zur Informationssammlung anregen
- bei denen pflegerische Maßnahmen mit Begründungen abgeleitet werden müssen

Nennen Sie drei Ressourcen von Frau Kara und bewerten Sie diese Ressourcen in Bezug zur gesamten Pflegesituation (Klausur 1).

Beschreiben Sie zwei weitere Informationen, die Sie zur Gesamteinschätzung der Pflegesituation noch erheben möchten. Erläutern Sie, warum diese für Ihr weiteres pflegerisches Handeln wichtig sind. Schreiben Sie in ganzen Sätzen (Klausur 1).

Beschreiben Sie drei konkrete Maßnahmen, die Sie zur Reduktion des Sturzrisikos aufgrund des Expertenstandards auf Sturzprophylaxe bei Frau Kara empfehlen. Begründen Sie jeweils die Maßnahmen. Antworten Sie in ganzen Sätzen (Klausur 1).

Definitionen zu fallrelevantem disziplinärem Wissen

Definieren Sie den Begriff Nekrose. Beschreiben Sie, wie die Nekrose bei Frau Maywald entstanden ist (Klausur 3).

Verschränkung von disziplinärem Wissen und individuellem Fallverstehen

Analysieren Sie das Sturzrisiko von Frau Kara vor dem Hintergrund des Expertenstandards Sturzprophylaxe. Nehmen Sie eine Gesamteinschätzung zum Sturzrisiko vor (Klausur 1).

Positionierung zu einem Sachverhalt / zu einem Dilemma

Nehmen Sie in mindestens zwei ganzen Sätzen zu der S3-Leitlinie zur Therapie und Prävention von Adipositas im Kindes- und Jugendalter (Aussage zur Leitlinie ist in der originalen Aufgabe hinterlegt) Stellung (Klausur 2).

Pro-Kontra-Analyse

Die Familie könnte durch eine Tagespflege oder eine stationäre Langzeitpflege entlastet werden. Diskutieren Sie jeweils Vor- und Nachteile dieser beiden Angebote, die sich für Frau Kara bzw. ihre Familie ergeben können. Schreiben Sie in ganzen Sätzen (Klausur 1).

Erstellung eines „Produkts“ (z. B. Pflegeplanung, Projektplanung, Beratungsleitfaden, Schaubild)

Frau Richter sagt, dass sie die Idee zu einem Projekt zum Thema Ernährung und Bewegung in der Schule von Ludwig hat. Stellen Sie sich vor, Sie würden ein solches Projekt planen. Entwerfen Sie Ideen, wie Sie dieses Thema ansprechend umsetzen können (Klausur 2).

Weitere Aufgabentypen können aus den Operatoren (vgl. folgender Abschnitt) entwickelt werden.

BERÜCKSICHTIGUNG VERSCHIEDENER ANFORDERUNGSBEREICHE UND OPERATOREN

Über die konkrete Formulierung einer Aufgabenstellung können Sie das Anforderungsniveau einer schriftlichen Prüfungsaufgabe variieren. In der Literatur zur Prüfungsgestaltung hat sich eine Unterteilung in drei Anforderungsbereiche etabliert (Reitbrecht/Sorger 2018, 3; SenBJF 2019, 11). Diese nehmen die von Bloom bereits in den 1970er Jahren entworfene Taxonomie kognitiver Lernziele auf bzw. verdichten die sechs Stufen von Bloom auf drei Anforderungsbereiche. Tabelle 4.6 zeigt die Anforderungsbereiche, denen entsprechende Operatoren zugeordnet sind.

Die länderspezifischen Richtlinien zur Prüfungsgestaltung beinhalten ggf. Vorgaben für ein bestimmtes Verhältnis der Anforderungsbereiche, welches berücksichtigt werden muss. Generell besteht die Herausforderung, die Aufgabe so zu formulieren und zu strukturieren, dass einerseits den Auszubildenden klar wird, was sie konkret tun sollen, und andererseits bei der Beantwortung der Aufgabe genügend Freiräume für den eigenen Lösungsweg gelassen werden (Abraham/Saxalber 2012, 37 ff.). Insbesondere wenn der Anforderungsbereich 3 geprüft werden soll, sind Aufgaben empfehlenswert, die mehr Freiheiten in der Beantwortung zulassen, da sich daran gut zeigt, ob die Auszubildenden zielgerichtet und gegenstandsbezogen antworten können.

Erfahrungsgemäß lassen sich weder die Anforderungsbereiche scharf voneinander abgrenzen, noch können die zur Lösung einer Prüfungsaufgabe erforderlichen Teilleistungen in jedem Einzelfall eindeutig einem bestimmten Anforderungsbereich zugeordnet werden. Dennoch wird mit der Berücksichtigung der Anforderungsbereiche das Ziel verfolgt, ein ausgewogenes Verhältnis der Anforderungen zu erreichen, die Vergleichbarkeit der Prüfungsaufgaben zu erhöhen und die Bewertung der Prüfungsleistungen transparenter zu gestalten (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2018, 5).

Die Operatoren werden den Anforderungsbereichen zugeordnet, wobei auch hier die Zuordnung nicht eindeutig ist und im Einzelfall von der Aufgabenstellung abhängt. Mit einem Operator ist ein Signalwort (Verb) gemeint, „das im Rahmen einer Aufgabe zu einer bestimmten Tätigkeit auffordert und dessen Bedeutung möglichst genau spezifiziert ist“ (Baumann 2009, 42). Die Verben veranlassen demnach die Auszubildenden zu bestimmten kognitiven (Lern)Handlungen, die sie schriftlich festhalten (oder mündlich zum Ausdruck bringen) und Ihnen somit für die Beurteilung und Bewertung zugänglich machen. Die erwarteten Ziele oder Leistungen der Auszubildenden beschreiben Sie schließlich im Erwartungshorizont (vgl. nächster Abschnitt). Sie stellen idealtypische Antworten bzw. Musterlösungen dar, die auf einem definierten Anforderungsniveau liegen und Resultate des „korrekten“ Verständnisses der Operatoren, der Aufgabenstellung und der Fähigkeit zur Übersetzung in ein schriftliches Produkt sind.

Anforderungsbereich	Kurze Beschreibung	Operatoren
Anforderungsbereich I	Wiedergabe von Sachverhalten Darstellung von Kenntnissen im Zusammenhang Informationsentnahme aus Materialien Anwendung und Beschreibung von Arbeitstechniken und Verfahren	z. B. nennen, benennen, aufzählen, skizzieren, wiedergeben, definieren, darstellen, beschreiben, zusammenfassen, zeigen, charakterisieren
Anforderungsbereich II	Erklärung von Zusammenhängen Verknüpfung und Einordnen von Sachverhalten Analyse von Materialien Übertragung und Anwendung auf neue Zusammenhänge und Sachverhalte	z. B. belegen, zuordnen, einordnen, übertragen, erklären, erläutern, ermitteln, bestimmen, erschließen, vergleichen, in Beziehung setzen, analysieren, auswerten, einander gegenüberstellen
Anforderungsbereich III	Verarbeitung komplexer Sachverhalte und Probleme Erarbeitung von Lösungen, Deutungen, Folgerungen, Begründungen oder Wertungen Reflexion des eigenen Vorgehens	z. B. überprüfen, Stellung nehmen, begründen, bewerten, beurteilen, deuten, erörtern, sich auseinandersetzen, vorschlagen, entwickeln, diskutieren, interpretieren, problematisieren

Tab. 4.6: Anforderungsbereiche (vgl. Reitbrecht/Sorger 2018, 3; SenBJF 2019, 11)

Hinweis: Das Verständnis der Auszubildenden für die Operatoren – es wird in der allgemeinbildenden Schulzeit grundgelegt und in der Ausbildung aufgegriffen und weiterentwickelt – ist entscheidend dafür verantwortlich, ob sie verstehen, worum es in der Aufgabenstellung geht, was sie tun sollen und wie umfangreich die Aufgabe bearbeitet werden soll.

Beachten Sie, dass die Punktevergabe und -verteilung an die jeweiligen Anforderungsbereiche angepasst werden. Zudem sollte die Punktevergabe in der Aufgabenstellung den Auszubildenden klar ersichtlich und auch für die Prüfenden im Erwartungshorizont nachvollziehbar sein. Eine Möglichkeit besteht darin, die zu erreichenden Punkte direkt in der Aufgabenstellung anzugeben.

Insbesondere bei Aufgaben mit mehreren Operatoren, die auf unterschiedliche Anforderungsbereiche abzielen, hilft es den Auszubildenden, durch die jeweilige Angabe der Punkte einzuschätzen, in welchem Umfang die Aufgabe bearbeitet werden soll. Weiterhin werden durch konkrete Vorgaben zur Anzahl der Angaben, z. B. „Nennen Sie fünf Ressourcen“ oder „Erläutern Sie vier Pflegemaßnahmen“ und Hinweise zur Art der Bearbeitung, z. B. „Antworten Sie in ganzen Sätzen“ oder „Beantworten Sie die Frage stichpunktartig“, die Erwartungen transparent gemacht.

Ein Beispiel dafür ist Aufgabe 4b aus dem Fall „Frau Kara“:

„Beschreiben Sie drei konkrete Maßnahmen, die Sie zur Reduktion des Sturzrisikos aufgrund des Expertenstandards Sturzprophylaxe bei Frau Kara empfehlen (3 P.). Begründen Sie jeweils die Maßnahmen (6 P.). Antworten Sie in ganzen Sätzen.“

Der Operator „beschreiben“ ist dem Anforderungsbereich 1 zuzuordnen, weshalb pro Maßnahme ein Punkt vergeben wird. Der Operator „begründen“ zielt auf den Anforderungsbereich 3. Demnach werden je Begründung 2 Punkte vergeben. Durch die Anforderung, in ganzen Sätzen zu schreiben, wird verdeutlicht, dass Zusammenhänge hergestellt werden sollen und einzelne Schlagworte für die Vergabe der vollen Punktzahl nicht hinreichend sind.

EINEN ERWARTUNGSHORIZONT FORMULIEREN

Lang oder kurz, allgemein oder differenziert, geschlossen oder offen? Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit Erwartungshorizonten gesammelt und wie stellen Sie sich den idealen Erwartungshorizont für die schriftliche Prüfung vor? Wenn Sie diese Frage für sich beantwortet haben, laden wir Sie dazu ein, sich einer Position in der Abbildung 4.2 anzuschließen. Nehmen Sie danach auch einen Perspektivwechsel vor und überlegen Sie, welche Argumente für die Positionen sprechen, denen Sie sich nicht angeschlossen haben. Inwiefern ändert sich dadurch Ihre erste Positionierung?



Abb. 4.2: Anforderungen an einen Erwartungshorizont

Was Erwartungshorizonte leisten sollen und können

Erwartungshorizonte sind wichtige Instrumente für Prüfende und zuständige Landesbehörden, mit denen eine nachvollziehbare und rechtssichere Beurteilung der schriftlichen Prüfungen ermöglicht werden soll (Auswertungsobjektivität). Lassen Sie uns zunächst die Perspektive der Prüfenden auf den Erwartungshorizont etwas genauer beleuchten, bevor die Anforderungen der Landesbehörden aufgezeigt werden.

Erwartungshorizonte aus der Perspektive der Prüfenden

Im Erwartungshorizont werden die von den Auszubildenden erwarteten Leistungen (Lösungen, Antworten), die Bewertungseinheiten (Punkte) und Bewertungskriterien (Begründungen und Erläuterungen zur Punkteverteilung) für jede Aufgabenstellung der schriftlichen Abschlussprüfungen dargelegt (SenBJF 2019, 12). Der Erwartungshorizont unterstützt Sie dabei, die schriftlichen Prüfungsarbeiten mit Hilfe von Kriterien nachvollziehbar zu beurteilen und zu bewerten (Köster 2006, zit. n. Kötter-Mathes 2020). Mit dem Erwartungshorizont verbinden viele Prüfende den Wunsch nach Transparenz und Vergleichbarkeit der Punktevergabe sowie die Möglichkeit der Benotung anhand eines einheitlichen Systems. Beurteilungen durch Erst- und Zweitprüfende sollen vereinfacht werden und zu vergleichbaren Ergebnissen führen (Kötter-Mathes 2020, 259; Behrendt-Genilke/Laag 2019). Der Erwartungshorizont hilft Ihnen, inhaltliche Fragen zu einzelnen Aufgabenstellungen zu klären und schafft Orientierung

für die Beurteilung der Lösungen. Diese Funktion ist insbesondere bei zentralen Prüfungen wichtig, an deren Erstellung Sie möglicherweise nicht beteiligt waren. Erwartungshorizonte, die diesen Anforderungen entsprechen, weisen meist einen hohen Grad der Verbindlichkeit und Geschlossenheit auf. Sie werden also „ganz konkret“ in ihren Ausführungen und ermöglichen Ihnen einerseits eine analytisch-kriterielle Beurteilung. Auf der anderen Seite schränken sie die Spielräume für Antwort-/Lösungs- und auch für Beurteilungsalternativen ein (Zabka/Stark 2010). Geschlossene Erwartungshorizonte korrespondieren demnach eher mit Prüfungsaufgaben, in denen Fakten oder eindeutig festgelegte Sachverhalte abgefragt werden. Überwiegen diese Aufgabentypen in einer schriftlichen Prüfung, so haben wir es nicht mit einer kompetenzorientierten Prüfung zu tun.

In kompetenzorientierten schriftlichen Prüfungen werden vermehrt Aufgaben verwendet, in denen die Auszubildenden zur Interpretation oder Analyse eines Sachverhaltes der Fallsituation aufgefordert werden und ggf. zusammenhängende Antworten formulieren müssen. Dadurch entstehen Herausforderungen im Beurteilungsprozess sowie bei der Erstellung des Erwartungshorizonts. Die Antworten der Auszubildenden lassen sich auf Grund der vorstellbaren Bandbreite an möglichen Lösungen nur bedingt antizipieren. Wenn die Auszubildenden bspw. zur Entwicklung eines bewegungsförderlichen Angebotes aufgefordert werden, dann ist eine Fülle möglicher Antworten denkbar.



Aufg. Nr.	Erwartete Teilleistungen	Kommentare und Ermessensspiel- räume	Punkte in			Erbrachte Teilleistungen	
			AFB I	AFB II	AFB III	Pkt.	Begründungen
2b	Phase: Akut-krisenhafte oder instabile Phase Begründung: Die Fall Erzählung beginnt zu einem Zeitpunkt, in dem die ersten Phasen bereits länger zurückliegen („vor 10 Jahren begonnen“), zwischenzeitlich befand sich Frau Kara vermutlich in eher stabilen Phasen; durch den Schlaganfall vor zwei Monaten ist erneut ein akut-krisenhaftes Ereignis aufgetreten, was eine instabile Phase zur Folge hat: die zunehmenden Beeinträchtigungen machen ihr vermehrt zu schaffen, so spricht sie von Seh- und Hörbeeinträchtigung, Gleichgewichtsproblemen, Sprachverlust der deutschen Sprache, von Beklemmungsgefühl und Schlafstörungen; es wirkt so, als ob ihre krankheitsbedingten Belastungen weiter zunehmen, gleichzeitig ist unklar, inwieweit die Familie weitere Ressourcen zur Verfügung hat, um eine erneute Normalisierungsphase bzw. eine Rückkehr zur Stabilität zu unterstützen.	Es geht um eine sinnvolle Benennung der aktuellen Phase, mit einer Begründung und Belegen aus dem Fall. Die Nennung der Phase ohne Begründung wird nicht gewertet. Mehrere Einstufungen sind möglich. Mindestens 6 verschiedene Aspekte müssen in der Begründung auftauchen.		6			
	...						
Summe der Punkte nach AFB:						Erreichte Gesamtpunktzahl:	
Mögliche Gesamtpunktzahl:							

Abb. 4.3: Beispiel für die Gestaltung des Erwartungshorizonts (modifiziert nach SenBf 2019, 12)

Sie schätzen die Angemessenheit der gewählten Lösung in Bezug auf die geschilderte Fallsituation und die Aufgabenstellung ein. Es können aber unmöglich alle denkbaren Lösungen in den Erwartungshorizont aufgenommen werden.

Geschlossene Erwartungshorizonte eignen sich demzufolge nicht für die Beurteilung schriftlicher kompetenzorientierter Prüfungen, in denen zu einem großen Anteil offene Aufgabentypen verwendet werden. Hier kommen Erwartungshorizonte mit einem geringeren Grad an Geschlossenheit in Betracht. Sie geben den Prüfenden Hinweise, unterstützen sie im Beurteilungsprozess (Zabka/Stark 2010) und erkennen ihre fachliche Expertise und Beurteilungskompetenz an (Kötter-Mathes 2020, 65 ff.). Offen gestaltete Erwartungshorizonte verlangen den Prüfenden aber u. U. eigene Interpretationsleistungen im Beurteilungsprozess ab, wodurch sich die Zeit für die Beurteilung einer Klausur verlängern kann und Unsicherheiten bei der Punktevergabe nicht restlos aufgelöst werden. Die Beurteilungen von Erst- und Zweitprüfenden können darüber hinaus voneinander abweichen, wodurch der Beurteilungsprozess erschwert wird.

Erwartungshorizonte aus der Perspektive der jeweiligen Landesbehörde

Aus der Perspektive der zuständigen Landesbehörde werden in erster Linie prüfungsrechtliche Anforderungen an den Erwartungshorizont herangetragen. Dazu gehören die oben genannten

Kriterien, wie z. B. Transparenz der Leistungsanforderungen, Bewertungsmaßstäbe und Musterlösungen, für die nachvollziehbare und rechtssichere Begründung der Bewertung. Die Musterlösungen zeigen auf, dass die Prüfungsgegenstände Inhalte der Ausbildung waren. Dies wird u. a. durch die Berücksichtigung der Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG bzw. ggf. der Landeslehrpläne in den Schulcurricula gewährleistet.

Der Erwartungshorizont unterstützt die Prüfende bei der Dokumentation ihrer Beurteilungen und wird im Fall einer späteren Einsichtnahme der Auszubildenden als Dokument für die Begründung der Beurteilung herangezogen. Aus dem Grund sollte der Erwartungshorizont möglichst detaillierte Angaben beinhalten.

Dennoch muss der Erwartungshorizont Antwort- und Beurteilungsspielräume zulassen, sodass plausible und nachvollziehbare Lösungen, die hier nicht berücksichtigt wurden, ebenso als korrekt gewertet werden können.

Aus diesen einführenden Gedanken lässt sich also zusammenfassen, dass wir für die kompetenzorientierten schriftlichen Prüfungen in der Pflegeausbildung Erwartungshorizonte benötigen, die genügend Offenheit bieten und dennoch konkret genug sind, um eine nachvollziehbare Beurteilung und Bewertung zu ermöglichen. Ist so etwas überhaupt möglich – was meinen Sie?

Gestaltung des Erwartungshorizonts

Es liegen bisher keine gesicherten Kriterien für die Gestaltung der Erwartungshorizonte in den schriftlichen Prüfungen der Pflegeausbildung vor, an denen wir uns orientieren können. Auch der Blick in benachbarte berufliche Fachrichtungen oder in die Allgemeinbildung liefert nur wenige Anhaltspunkte.

Kötter-Mathes (2020) fasst grundsätzliche Gestaltungsmerkmale von Erwartungshorizonten zusammen. Sie lassen sich ebenfalls in den Ergebnissen einer Evaluation zentraler Prüfungen von Behrendt-Genilke und Laag (2019) wiederfinden und können Ihnen als Leitgedanken bei der Erstellung eines Erwartungshorizontes helfen. Der Erwartungshorizont sollte

- die Lösungserwartungen knapp und übersichtlich darstellen,
- Teilleistungen einer Aufgabenlösung detailliert angeben,
- (unbedingt) notwendige und zusätzliche Leistungen differenzieren („Muss-Antworten“ bzw. „Kann-Antworten“),
- Punkte bzw. Bewertungseinheiten differenziert und nachvollziehbar den erwarteten Teilleistungen bzw. Lösungen zuordnen,
- beispielhafte, aufgabenspezifische Lösungsmöglichkeiten für offene Aufgaben angeben,
- beschreibende und erläuternde Kommentare für Lösungserwartungen zu offenen Aufgaben enthalten,

- Hinweise auf Ermessensspielräume geben, um nicht antizipierte Lösungen zulassen zu können. Das ist insbesondere bei Aufgaben wichtig, die Auszubildende zur Formulierung längerer schriftlicher Ausführungen auffordern.

Werden diese Gestaltungsmerkmale bei der Entwicklung des Erwartungshorizontes berücksichtigt, dann könnte ein Auszug aus dem Erwartungshorizont wie in der Abbildung 4.3 dargestellt aussehen.

4.7 „ARCHITEKTUR“ DER AUFGABEN ÜBERPRÜFEN

REIHENFOLGE

Bei der Reihenfolge der Aufgabenstellung kann zum Beispiel die Logik des Pflegeprozesses oder die der Situationsmerkmale des Rahmenlehrplans aufgenommen werden (siehe Vorschläge zu Aufgabentypen). Um die Fallanalyse zu unterstützen, sollten Sie die Aufgabenstellungen in der sich daraus ergebenden Reihenfolge anordnen – bspw. Deutungsfragen an den Anfang, da darauf weitere Aufgaben basieren; Einschätzungs- und Informationssammlungsaufgaben ebenso eher zu Beginn; konkrete Ziele und Pflegemaßnahmen eher in der Mitte; die Umsetzung konkreter Maßnahmen (bspw. Beratungsgespräch beschreiben) eher an das Ende usw.



Da zum Ende Ermüdungseffekte bei den Auszubildenden auftreten können, kann darauf geachtet werden, wenn möglich, Aufgaben aus dem höchsten Anforderungsbereich vorwiegend in der Mitte und nicht nur am Ende der schriftlichen Prüfung zu platzieren (Sacher 2014, 70).

ANZAHL UND UMFANG

Grundsätzlich müssen die Anzahl und der Umfang der Aufgaben mit der zur Verfügung stehenden Prüfungszeit und dem Ausbildungsstand abgestimmt sein. Aufgrund des fallbasierten Charakters ist bei der Aufgabenkonzeption zu berücksichtigen, dass die Auszubildenden Zeit brauchen, um den Fall zu lesen und sich mit ihm auseinanderzusetzen bzw. ihn zu analysieren. Je nach Fallsituation benötigen die Auszubildenden eine Lese- und Bearbeitungszeit von ca. 10–15 Minuten, die für die eigentliche Bearbeitung der Aufgaben nicht mehr zur Verfügung stehen. Zudem sollten Sie beachten, dass die Auszubildenden für das Lesen und Verstehen der Aufgabenstellungen ggf. weitere Zeit benötigen sowie bei der Aufgabenbearbeitung den Fall erneut durchdenken müssen (Schneider/Hamar 2021, 10).

Hinsichtlich des Umfangs und der Anzahl der Aufgaben in Prüfungen können Sie sich die Frage stellen: Sollen mehrere kleine Aufgaben oder wenige umfangreichere Aufgaben bearbeitet werden?

Für jede der beiden Varianten gibt es gute Argumente. Während bei Prüfungen mit vielen kleinen Aufgaben sich die Kompetenzen

genauer und zuverlässiger überprüfen lassen, können bei wenigen komplexen Aufgaben stärker ganzheitliche Fähigkeiten geprüft werden. Empfehlenswert ist daher eine Mischung aus einigen komplexeren und einer Reihe kleinerer Aufgaben (Sacher 2014, 67 f.).

Ein mögliches Vorgehen besteht darin, mehrere Aufgabenkomplexe zu erstellen, die zwei bis drei Teilaufgaben (ggf. unterschiedlich in Komplexität und Freiheitsgrad in der Bearbeitung) beinhalten und die jeweiligen thematischen Schwerpunkte des Falls aufnehmen.

Dabei sind die Teilaufgaben so zu konzipieren,

- dass sie zwar thematisch in Verbindung stehen, aber dennoch eigene Teilergebnisse ermöglichen,
- dass ein Fehler nicht mehrfach zum Nachteil der Auszubildenden bewertet wird,
- dass sie nicht zu stark in die inhaltliche Tiefe gehen, damit Auszubildende, die sich in diesem Teilbereich nicht auskennen, ihre Kompetenzen zu anderen Themenbereichen zeigen können (SenBJF 2019, 10)

AUFBAU DER AUFGABE

Um den Auszubildenden die Bearbeitung zu erleichtern, kann der grundsätzliche Aufbau einer Aufgabe im Vorfeld mit ihnen besprochen werden. Prüfungsaufgaben folgen üblicherweise einem ähnlichen Aufbauschema. Eine Aufgabe besteht häufig aus drei Teilen (Sacher 2014, 59):

Teile einer Aufgabe	Beispiel	
Informationsfeld: Es beschreibt die Ausgangsbedingungen, die zur Lösung bekannt sein müssen (diese können ggf. auch aus dem Fall bereits bekannt sein bzw. als bekannt vorausgesetzt werden).	„Frau Maywald befindet sich in einer Lebenskrise. Diese könnte von verschiedenen Ereignissen ausgelöst worden sein.“	
Frage- bzw. Aufgabenfeld: Dies teilt das Problem mit, welches auf der Grundlage der verfügbaren Informationen zu lösen ist und gibt Hinweise, wie die Bearbeitung aussehen soll (die in der Formulierung enthaltenen Verben bzw. Operatoren dienen als Hilfestellung).	„Benennen Sie drei dieser Ereignisse, die im Fall genannt werden. Begründen Sie jeweils, inwieweit es sich dabei um ein kritisches Lebensereignis handelt.“	
Antwortfeld: Es kann über ein freies Textfeld oder mit Strukturierungshilfen (z. B. Tabellen, Gliederungspunkte) eine Orientierung über den erwarteten Umfang gegeben werden.	Ereignis (je 1 P.)	Kritisches Lebensereignis, weil... (je 2 P.)

Tab. 4.7: Aufbau einer Prüfungsaufgabe am Beispiel

SPRACHSENSIBLE UND FORMALE GESTALTUNG

Damit Auszubildende die Aufgabenstellung gut bearbeiten können, ist es wichtig, dass die Aufgabenstellung verständlich und klar formuliert ist. Ein einziger Begriff, wie z. B. „Aspekte benennen“, „Konsequenzen ableiten“, „Intentionen verfolgen“ oder zu einem „Fazit gelangen“, kann bereits dazu führen, dass Auszubildende die Aufgabenstellung nicht verstehen. Gerade die aufregende Prüfungssituation selbst kann dazu führen, dass die Auszubildenden sich von einzelnen Formulierungen irritieren lassen. Es ist daher wichtig, auf eine eindeutige und verständliche Sprache zu achten und über Hervorhebungen oder Nummerierungen zusätzliche Strukturierungshilfen anzubieten (Sacher 2014, 69). Vermeiden Sie auch nicht geläufige und fachfremde Begriffe oder Abkürzungen, Füllwörter oder lange Sätze mit kompliziertem Aufbau (vgl. Hinweise in Kap. 4.5).

Neben der sprachsensiblen Gestaltung sind formale Kriterien für die Prüfungsbearbeitung hilfreich. Folgende Gestaltungselemente empfehlen wir:

- separater Prüfungsfall, der von den Aufgaben getrennt ist, damit bei der Aufgabenbearbeitung nicht geblättert werden muss,
- Zeilennummerierung an den Prüfungsfall,
- breitere Randspalte rechts neben dem Prüfungsfall für Notizen,
- zusätzliche Arbeitsblätter für weiterführende Notizen bereitstellen, die nicht in die Bewertung eingehen,
- vorstrukturierte Antwortfelder z. B. mit Gliederungspunkten, Schreiblinien, Tabellen etc. (Schneider/Hamar 2021, 11).

4.8 KOLLEGIALE ÜBERPRÜFUNG UND REFLEXION DER KLAUSUR

Nach der Konzeption der gesamten schriftlichen Prüfung empfiehlt sich ein kritischer Blick, um die gesamte Klausur vor dem Hintergrund der gestellten Anforderungen zu überprüfen.

Um einen realistischen Eindruck von der erstellten Prüfung zu bekommen, können Sie Lehrende, die nicht an der Konzeption beteiligt waren, bitten diese zu bearbeiten. Die Fremdperspektive ist hier entscheidend, denn Kolleginnen und Kollegen, die die Aufgaben zum ersten Mal lesen, fällt es leichter, ein Feedback dazu zu geben, welche Aufgaben gut verständlich sind und an

welchen Stellen Anpassungen vorgenommen werden müssen. Für den Anfang kann es helfen, nicht zu anspruchsvoll mit sich selbst zu sein, da die Entwicklung von fallbasierten schriftlichen kompetenzorientierten Prüfungen für die generalistische Pflegeausbildung eine herausfordernde Aufgabe darstellt. Lernen Sie aus den geschriebenen Klausuren, indem Sie ausgewählte Aspekte evaluieren und die Erkenntnisse nutzen, um die nächste Prüfung besser zu machen. Vertrauen Sie auf Ihre Erfahrungen und suchen Sie gemeinsam nach Lösungen.

Für die Reflexion können die Fragen leitend sein, die Sie auf der folgenden Seite finden.

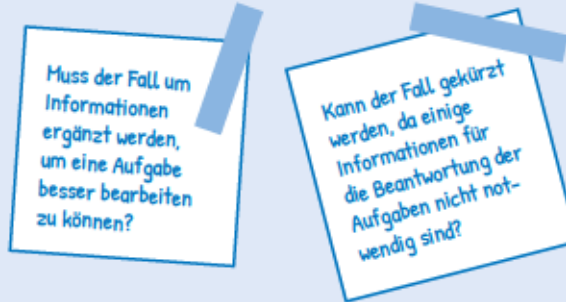
4.9 „PRÜFUNGSPAKET SCHNÜREN“

Je nachdem, wie Sie die Arbeitsgruppen zur Erstellung der Abschlussklausuren in den Bundesländern „zuschneiden“ – also ob verschiedene Gruppen von Lehrenden Klausuren für alle Prüfungstage erarbeiten oder sich Gruppen für einen Prüfungstag zusammenfinden – ist das „Schnüren eines Prüfungspaketes“ für Sie relevant. Irgendjemand (ggf. die entsprechende Landesbehörde) muss für einen Prüfungszeitraum die drei zu schreibenden Klausuren auswählen. Wir haben bereits öfter erwähnt, dass die zu prüfenden Kompetenzen für die drei Prüfungstage nicht vollkommen trennscharf sind. Deshalb ist es ratsam, **in einer Arbeitsgruppe die drei Klausuren für alle Prüfungstage auszuwählen**. Sie können so darauf achten, dass die Themen eine große Vielfalt aufweisen und nicht ähnliche Themen in den Klausuren im Mittelpunkt stehen.

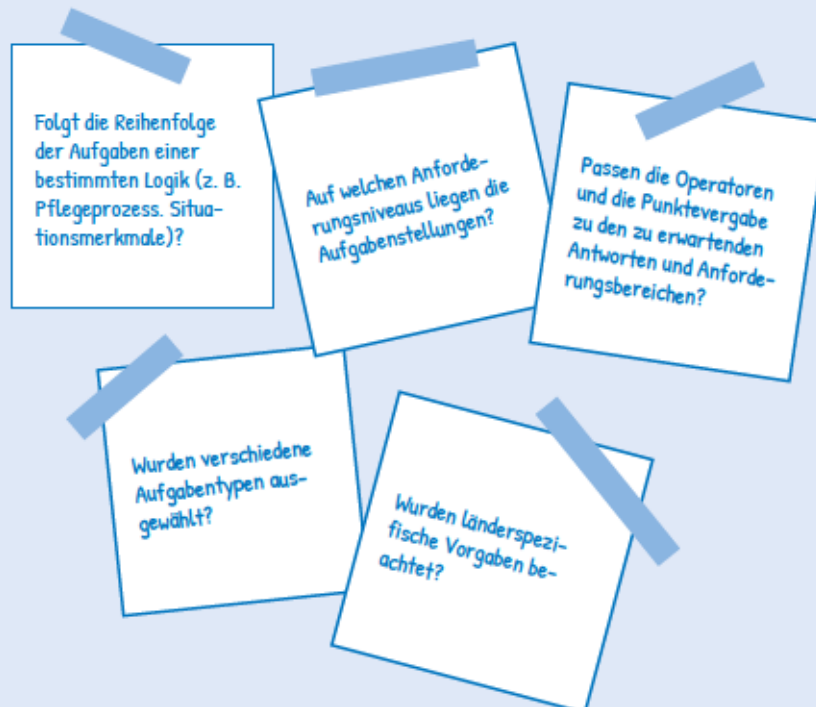
Hinweis : Unserer Erfahrung nach haben sich bisher in den Arbeitsgruppen zur Klausurerstellung die entsprechenden Expertinnen und Experten für das Thema zusammengefunden und die Klausur erarbeitet. Oft führte dies zu detaillierten Fragestellungen, die für andere Lehrende nicht immer nachvollziehbar waren. Reflektieren Sie diese Praxis doch einmal: Ist es sinnvoll, dass die Arbeitsgruppe nur aus Expertinnen und Experten zum Thema besteht? Vielleicht gelingt es sogar besser, die Kompetenzen abzubilden, wenn sich die Lehrenden nicht am Detailwissen orientieren, sondern am konkreten pflegerischen Handeln, was i. d. R. allen Lehrenden möglich ist.

Anforderungen mit Reflexionsfragen

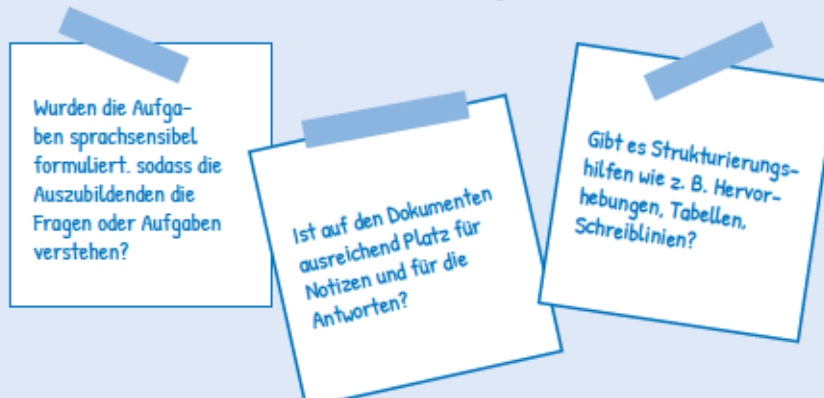
Verhältnis von Fall und Aufgabenstellung



Aufgabentypen, Anforderungsniveaus und Operatoren



Formale Gestaltung



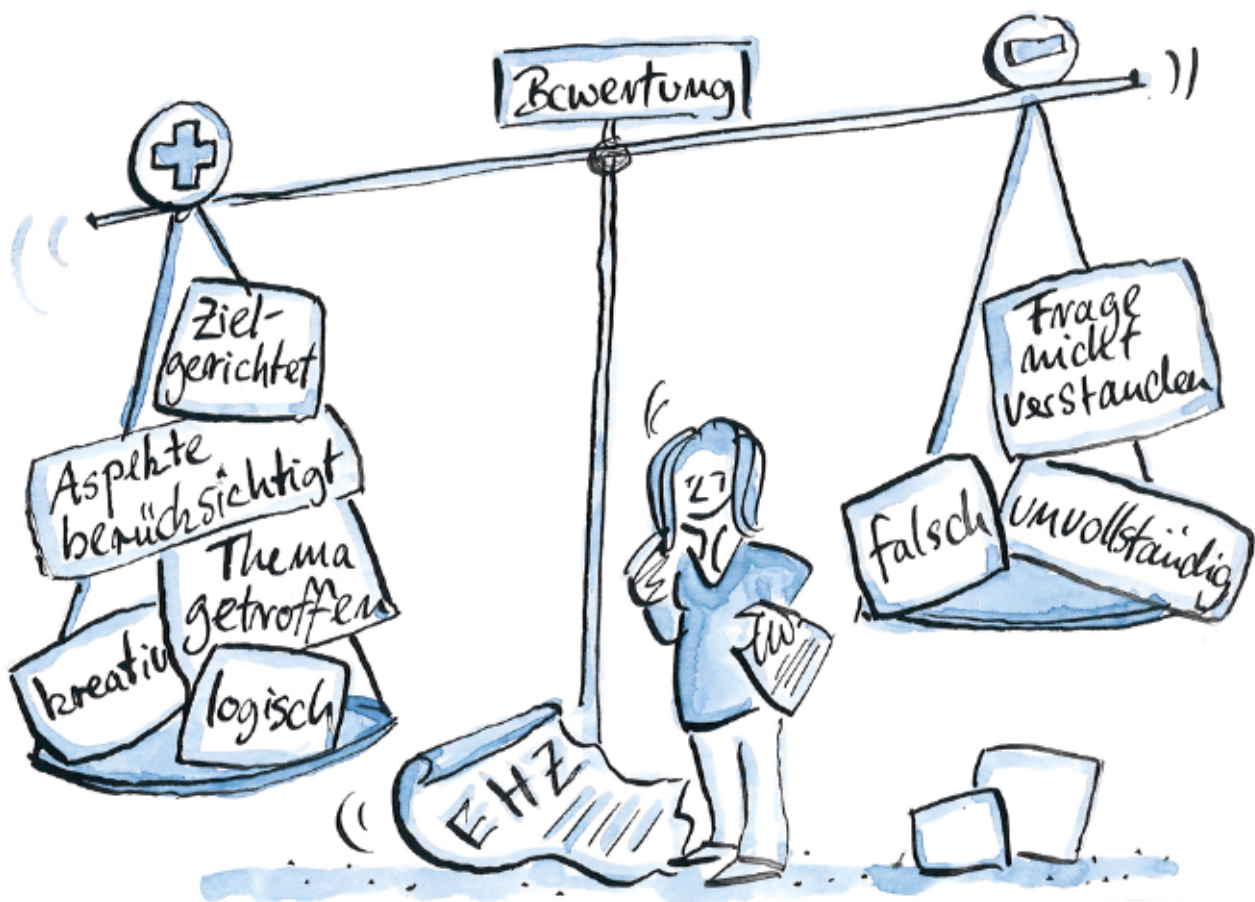
5 EINE SCHRIFTLICHE PRÜFUNG MIT DEM ERWARTUNGSHORIZONT BEWERTEN

Die Beurteilung und Bewertung der schriftlichen Prüfungen stellt für Prüfende eine anspruchsvolle und manchmal auch zeitintensive und mit Unsicherheiten verbundene Tätigkeit dar. Besonders, wenn es um die Beurteilung der Lösungen zu offenen Aufgabenstellungen oder um die Einschätzung der Ergebnisse einer Fallanalyse geht, stoßen Erwartungshorizonte an ihre Grenzen und Lehr- und Fachbücher geben keine Auskunft darüber, ob die Antworten der Auszubildenden korrekt sind. Hier ist Ihre Expertise gefragt. Nutzen Sie den Erwartungshorizont für die Absicherung Ihrer Beurteilung, indem Sie

- sich an den erwarteten Musterlösungen orientieren, die Antworten der Auszubildenden darin einordnen oder alternative Antworten zulassen, die in Bezug auf die Fallsituation und Aufgabenstellung nachvollziehbar, plausibel und begründbar sind;
- prüfen, ob die Auszubildenden die Operatoren bei der Aufgabenbearbeitung verstanden und beachtet haben. Wenn die Aufgabe bspw. darauf abzielt, dass ein Sachverhalt erläutert wird, und stattdessen lediglich Aspekte stichpunktartig benannt werden, ist es legitim, dass Sie nur einen Teil der Punkte vergeben und dies mit den ausgewiesenen Operatoren begründen.

- die im Erwartungshorizont aufgeführten Bewertungskriterien im Sinne der Nachvollziehbarkeit Ihrer Punktevergabe berücksichtigen. In einer Aufgabe kann es z. B. darum gehen, dass die Auszubildenden einen Sachverhalt bewerten und dabei selbstgewählte Kriterien nutzen sollen. In der Aufgabe sind demnach die Operatoren „nennen“ und „bewerten“ enthalten, die auf zwei verschiedene Anforderungsbereiche abzielen und jeweils mit Punkten versehen sein sollten. Wenn Sie die Antworten lesen, wird deutlich, ob Sie die volle Punktzahl für die genannten Aspekte und für die Bewertungen laut Erwartungshorizont vergeben können. Wenn die Anforderungen nur zum Teil von den Auszubildenden erfüllt wurden (z. B. statt drei nur zwei Aspekte benannt, statt drei nur zwei Bewertungen vorgenommen) und Sie folglich nicht die volle Punktzahl vergeben, können Sie sich auf die Punkteverteilung im Erwartungshorizont berufen.

Wie schon beschrieben, können in schriftlichen Prüfungen mit offenen Aufgabenstellungen nicht alle, sondern nur beispielhafte Lösungen aufgeführt werden. Davon abweichende Antworten der Auszubildenden können ebenso korrekt in Bezug auf die Fallanalyse sein.



6 BEISPIELKLAUSUREN ERPROBEN

Fragen Sie sich auch, wie Ihre Auszubildenden mit den neuen Prüfungsanforderungen zurechtkommen werden? Und ob es den Auszubildenden gelingen wird, ihre erworbenen Kompetenzen in den schriftlichen Prüfungen zu zeigen?

Um diesen Fragen nachzugehen, haben wir drei Beispielklausuren entwickelt, die sich an den Vorgaben der schriftlichen Abschlussprüfungen und der Anlage 2 der PflAPrV orientieren. In die Entwicklung dieser Klausuren konnten wir punktuell auch Lehrende aus Berlin und Brandenburg einbeziehen, die uns wertvolle Rückmeldungen zu den Aufgabenstellungen und zu den Erwartungshorizonten gegeben haben. Diese Rückmeldungen sind bereits in die vorherigen Kapitel und die Überarbeitung der Beispielklausuren eingeflossen.

Die erste und dritte Klausur wurde von Auszubildenden aus vier Pflegeschulen erprobt. Die Auszubildenden befanden sich in unterschiedlichen Ausbildungsphasen, sodass wir sowohl Eindrü-

cke von Auszubildenden zusammentragen konnten, die bereits nach der neuen Pflegeausbildung ausgebildet werden, als auch von Auszubildenden aus den „alten“ Ausbildungsgängen. Darüber hinaus konnten wir mit sieben Auszubildenden ein Gruppeninterview zu ihren Erfahrungen führen. Auch diese Rückmeldungen haben wir für eine Überarbeitung der Klausuren genutzt. Aus dem Gruppeninterview und den Antworten der Auszubildenden lassen sich zudem Empfehlungen für Lehr-/Lernprozesse und die Prüfungsvorbereitung ableiten.

Hinweis: Die folgenden Beispiele sind alle aus der ersten Klausur entnommen. Falls Sie vorab einen Blick in die Klausur werfen möchten, folgen Sie bitte einem der auf S. 6 genannten Links. Da wir die vielfältigen Anregungen von Lehrenden und Auszubildenden bereits eingearbeitet haben, finden Sie unter dem Link diese überarbeitete Version. Einige Formulierungen in den folgenden Beispielen weichen daher ab.



6.1 ZENTRALE ERKENNTNISSE AUS DER ERPROBUNG

WIE WURDE DER FALL VON DEN AUSZUBILDENDEN WAHRGENOMMEN?

Wir haben mit Lehrenden in Berlin und Brandenburg über einen angemessenen Umfang und eine hinreichende Komplexität von Prüfungsfällen diskutiert. Die Fälle in unseren Beispielklausuren sind mit durchschnittlich 500 Wörtern verhältnismäßig lang. Sie enthalten teilweise wörtliche Reden und sind aus unterschiedlichen Perspektiven geschildert: aus der Perspektive einer pflegbedürftigen Frau, einer Auszubildenden und aus einer neutralen Perspektive.

„Mir hat sehr gut gefallen, dass die Aufgaben am Fall orientiert waren, dass man mit dem Fall sehr gut arbeiten konnte. Man brauchte schon das Fachwissen, aber man musste sich nicht einzelne Informationen aus den Fingern saugen. Es war eine runde Sache.“

„Ich finde, der Fall sollte nicht reduziert werden, da es dann schwierig wird, den Text verständlich zu gestalten, sodass man sich hineinversetzen kann. Es müssen ja auch die Fakten, die man für die Fragen braucht, gut untergebracht werden. [...] Bei einer halben Seite könnte der Text zu fiktiv und zu ausgedacht wirken.“

Im Gruppeninterview haben wir die Gelegenheit genutzt und die Auszubildenden nach ihren Eindrücken zu den Fällen gefragt. Insgesamt wurden die Fälle von den Auszubildenden als realitätsnah und im Umfang angemessen eingeschätzt. Auch der Bezug zwischen den Aufgaben und der Fallschilderung erschien den Auszubildenden schlüssig.

WIE WURDE MIT DEM FALL GEARBEITET?

Im Gruppeninterview haben uns die Auszubildenden berichtet, dass sie den Fall intensiv mehrmals gelesen, sich Notizen ge-

macht und während der Bearbeitung immer wieder auf den Fall zurückgegriffen haben. Diese Auszubildenden werden bereits nach den neuen Rahmenlehrplänen ausgebildet. Eine weitere Gruppe, die noch nach der „alten“ Gesetzgebung ausgebildet wird, konnten wir bei der Bearbeitung der Klausur beobachten. Dabei entstand der Eindruck, dass viele Auszubildende den Fall recht zügig bearbeitet haben. Soweit das beobachtbar war, haben die Auszubildenden den Fall einmal, möglicherweise auch zweimal gelesen. Bei der Korrektur der Klausuren fiel zudem auf, dass die meisten Auszubildenden nur einzelne Wörter oder Wortgruppen unterstrichen bzw. markiert haben. Dabei wurden oft die Krankheitsbilder, Symptome und Unterstützungsangebote hervorgehoben. Teilweise wurden die Fälle sehr großzügig markiert, teilweise finden sich keine sichtbaren Bearbeitungen. Selten wurden Notizen an den Fall geschrieben.

Wie lassen sich diese Unterschiede zwischen der Selbstauskunft der Auszubildenden und der Beobachtung in der anderen Gruppe erklären? Möglicherweise haben die Auszubildenden in unterschiedlicher Weise gelernt, mit Fällen zu arbeiten. Auszubildende, die nach den neuen Rahmenlehrplänen ausgebildet werden, haben vermutlich häufiger im Unterricht mit authentischen Fällen gearbeitet und daher mehr Erfahrungen mit Fallarbeit gemacht. Diese Erfahrungen können sie wahrscheinlich in der Bearbeitung der Klausuren einbringen.

Hinweis: Bei unseren Befragungen und Beobachtungen handelt es sich nicht um eine strukturierte Forschung, daher sollten in Zukunft weitere Erhebungen solche ersten Eindrücke erhärten.

WIE VIEL ZEIT HABEN DIE AUSZUBILDENDEN FÜR DIE KLAUSUREN BENÖTIGT?

Die Auszubildenden haben zwischen 50 und 70 Minuten benötigt, um die Beispielklausuren zu bearbeiten. Einschränkend ist zu sagen, dass dies für die Auszubildenden eine freiwillige Übung war, die sie ggf. weniger ernst nahmen als eine echte Prüfungssituation. Wie unten noch deutlich werden wird, wurden die Aufgabenstellungen mitunter nicht korrekt bzw. vollumfänglich durchdrungen. Mit Blick auf die Abschlussprüfung legt die Bearbeitungszeit dennoch nahe, dass umfangreichere Aufgabenstellungen bearbeitet werden können. Dies haben uns die Auszubildenden im Gruppeninterview auch bestätigt. Wir empfehlen aber dringend, die Aufgaben nicht zu verdoppeln oder gar zwei Fälle im Umfang der Probeklausuren schreiben zu lassen. Wir haben uns aufgrund dieser Rückmeldung beispielsweise dazu entschlossen, die erste Klausur um zwei Aufgaben zu erweitern.

WAS FÄLLT BEI DER BEARBEITUNG DER AUFGABEN INS AUGE?

Die Aufgaben wurden in unterschiedlicher Tiefe bearbeitet. Das spricht zunächst dafür, dass mit den Klausuren auch unterschiedliche Leistungen geprüft werden können. Die Klausuren weisen also eine Sensitivität auf. Beispielsweise stellen die Auszubildenden unterschiedlich deutlich einen Bezug zum Fall oder zu disziplinären Wissensbeständen her.

Dieses wird an den Antwortbeispielen auf der folgenden Seite deutlich. Während im Antwortbeispiel A Bezüge zum Fall hergestellt und über Pfeile eine Abstraktion von einem konkreten Problem zu unterschiedlichen Problembereichen gekennzeichnet werden, sind im Antwortbeispiel B die Antworten so verallgemeinernd bzw. abstrahiert gefasst, dass der Bezug zur konkreten Situation von Frau Kara kaum erkennbar wird. In beiden Antworten zeigt sich allerdings eine Vorstellung von möglichen Problemklassifikationen, wobei sich Antwort A vermutlich an der ATL-Struktur orientiert. Die Aufgabenstellung legt nahe, sich auf die Themenfelder der strukturierten Informationssammlung (SIS) zu beziehen: Kognition und Kommunikation, Mobilität und Bewegung, Krankheitsbezogene Anforderungen und Belastun-

gen, Selbstversorgung, Leben in sozialen Beziehungen. In den Antworten bilden sich die Themenfelder der SIS allerdings nicht durchgehend ab, was dafür spricht, dass diese in der bisherigen Pflegeausbildung noch nicht umfassend eingeübt wurde.

Der Vergleich der beiden Antworten zeigt, dass neben der Frage, wie viele Ressourcen in den Blick geraten, auch eine zielgerichtete Antwort Probleme bereiten kann. Zielgerichtetheit drückt aus, inwieweit die Antworten der Aufgabenstellung entsprechen. In diesem Beispiel geht es dabei einerseits um den geforderten Fallbezug und um eine Bewertung der Ressourcen. Im Antwortbeispiel A lassen sich begründete Zusammenhänge erkennen, auch wenn die Vermutung, dass aufgrund der Sprachbarrieren „viele Grundprobleme (Schwerhörigkeit, Seheinschränkungen etc.) nicht richtig behandelt werden“ sich nicht eindeutig aus dem Fall ableiten lässt. Im Antwortbeispiel B bleibt eine Bewertung der Ressourcen aus, anstelle dessen beschreibt der oder die Auszubildende die familiären Ressourcen. Vermutlich ist der oder dem Auszubildenden die Intention der Aufgabenstellung nicht deutlich geworden, möglicherweise, da die Aufgabenstellung nicht sorgfältig genug gelesen wurde oder weil nicht klar wurde, welcher Anspruch sich hinter einer Bewertung verbirgt.



Beispiel aus der Klausur 1, Aufgabe 1: Die übergeordnete Aufgabe 1 lautet: Das Strukturmodell (EinSTEP) beginnt mit der strukturierten Informationssammlung (SIS®). Im Mittelpunkt stehen die Eigenwahrnehmung der pflegebedürftigen Person und Fragen zur Situation. (Gesamtpunkte: 15 P.)

Aufgabe 1 a): Erfassen und benennen Sie fünf Problembereiche, die Frau Kara bewegen (5 P.).

Antwortbeispiel A

- Mangelnde Sprachkenntnis -> „Gelerntes vergessen“ -> Kommunikation
- Luftnot -> Atmen
- Angst vorm Stürzen -> Einschränkung der Mobilität & Selbstständigkeit
- Schlafstörungen -> Schlafen
- Langeweile -> sich beschäftigen

Antwortbeispiel B

- Kommunikation
- Selbstpflege
- Koordination/Bewegung
- Krankheitsbewältigung
- Psychische/soziale Komponente

Aufgabe 1b): Schätzen Sie ab, über welche Ressourcen Frau Kara verfügt. Benennen Sie dazu drei Ressourcen und bewerten Sie, ob diese zur Bewältigung der Pflegesituation ausreichen (5 P.).

Antwortbeispiel A

Ressourcen von Frau Kara:

- Unterstützung durch die Familie
- Unterstützung durch einen Pflegedienst
- Erkennen ihrer Einschränkungen im Alltag

Bewertung der Ressourcen:

Frau K. erhält durch ihre Familie sehr viel Unterstützung bei der Bewältigung im Alltag. Dies ist ihre größte Ressource. Die medikamentöse Versorgung ist durch einen Pflegedienst ebenfalls abgedeckt. Jedoch langweilt sich Frau K. viel, da ihr viel abgenommen wird und sie sich nicht mitteilen kann (auf deutsch bei den Ärzten). Somit können viele Grundprobleme (Schwerhörigkeit, Seheinschränkungen etc.) nicht richtig behandelt werden. Frau K. sollte im Alltag mehr mobilisiert werden, damit sie mit Hilfe wieder Dinge selbst übernehmen kann. Ansonsten hat Frau K. wichtige Ressourcen, die ihr helfen.

Antwortbeispiel B

Ressourcen von Frau Kara:

- Familie
- (keine Nennung)
- (keine Nennung)

Bewertung der Ressourcen:

- Schwiegertochter unterstützt bei der Körperpflege, kauft ein, kocht macht den Haushalt
- Enkel als Dolmetscher bei Arztbesuchen
- Schwiegertochter + Enkelin lassen sie nicht alleine + Mann; Frau Kara ist nicht alleine

Auch ein angemessener Gegenstandsbezug, insbesondere die theoriegeleitete Begründung von Einschätzungen, bereitet einigen Auszubildenden Schwierigkeiten. Dies möchten wir an einem weiteren Beispiel illustrieren (siehe S. 42).

In dem Antwortbeispiel C scheint deutlich das disziplinäre Wissen zur Studie „Weiterleben lernen“ von Corbin und Strauss (2004) auf. Dieses Wissen bezieht sich auf den Phasenverlauf von chronischen Krankheiten. Die Begründung für die Phaseneinteilung ist schlüssig, auch wenn andere Begründungen ebenso möglich wären (akut-krisenhafte Phase). Auf das zweite zentrale Konzept, die Arbeitslinien (Krankheitsarbeit, Alltagsarbeit, Biografiearbeit) wird nicht Bezug genommen. Das war auch in keiner anderen Probeklausur der Fall. Möglicherweise führt die Nennung der Phasen in Aufgabe 2b dazu, dass die Auszubildenden ihren Blickwinkel auf das Modell von Corbin und Strauss einengen. Dennoch gelingt es im Antwortbeispiel C eine stimmige Perspektive für Beratungsgegenstände aufzuzeigen.

Aus den Antworten im Beispiel D lässt sich nicht ableiten, ob der oder die Auszubildende über Wissen zu den Phasen der Gesundheits- und Krankheitsverlaufskurve nach Corbin und Strauss verfügt. Zwar werden einzelne Aspekte aus dem Fall den Phasen zugeordnet, die Zuordnung ergibt allerdings kein schlüssiges Bild und ein Zusammenhang zum Modell von Corbin und Strauss ist nicht erkennbar. Es entsteht der Eindruck, dass sich die oder der Auszubildende die Frage 2b auf Basis des alltagsweltlichen Wissens bzw. auf Basis der beruflichen Erfahrungen erschließt, was durchaus eine wichtige Strategie im Umgang mit Prüfungsaufgaben ist, die man nicht sicher lösen kann. In diesem Fall reicht diese Strategie allerdings nicht aus. Da die Aufgabe 2b nicht gelöst werden konnte, kann auch die Aufgabe 2c nicht umfassend bearbeitet werden.

WIE SIND DIE AUSZUBILDENDEN MIT DEUTUNGSOFFENEN AUFGABEN UMGEGANGEN?

Deutungs offene Aufgaben haben einige Auszubildende verunsichert. Dies war beispielsweise bei der oben beschriebenen Aufgabe 2c der Fall:

„Was halt so ein Beispiel für Interpretationen war – ich habe jetzt die Klausur von Frau Kara vor mir – wo man in Aufgabe 2 eine Beratung durchführen musste, zu ihrer Pflegesituation. Man sollte halt Ergebnisse aus der Aufgabe 2a und 2b mit dazunehmen. Aber das ist dann auch schon wieder so ein breites Spektrum. Jeder interpretiert ja eine Beratung anders und schlägt auch anderes vor. Damit ist das Antwortspektrum sehr groß. Einem wird halt nicht so eine richtig 100-prozentige Antwort vorgelegt, wo man halt sagen könnte, da kriege ich die volle Punktzahl und da nicht.“

Die zentrale Herausforderung liegt aus Sicht der Auszubildenden nicht in der Antwort selbst, sie trauen sich erfahrungs- und wissensbasierte Antworten durchaus zu. Ihre Schwierigkeit liegt darin, dass es ihnen schwerfällt, die Bewertungskriterien für offene Antworten zu antizipieren. Sie befürchten, der individuellen Bewertung der Prüfenden ausgesetzt zu sein.

„Sieht der Prüfer das auch so? Legt der das auch so aus? Aus welchem Setting kommt er vielleicht? [...] Ich habe jetzt schon mehrere Settings kennenlernen dürfen. Und natürlich verändert man seine Perspektive und seinen Standpunkt, man erweitert das ja auch, indem man viele Settings kennenlernt. Aber gerade bei diesen freien Antworten ist dann wirklich so sehr die Gefahr, dass man wirklich nicht dieses theoretische Wissen anwendet, so wie wir es in der Schule lernen, sondern eher so dieses Praktische dann umsetzt und dann sagt: Ja in der Praxis sieht das anders aus als in der Theorie. Und da ist dann die Frage, sieht der Prüfer das auch so wie wir?“

Neben der Frage, wie die Prüfenden zu ihren Bewertungen kommen, wird in der Aussage der Auszubildenden deutlich, dass bei der Interpretation einer Fallsituation auch das Erfahrungswissen eine bedeutende Rolle spielt. Dieses Erfahrungswissen ist weniger eindeutig und wird durch die unterschiedlichen Pflegesettings mitgeprägt. Hinzu kommt, dass einige Dinge unklar bleiben und nicht aus dem Fall abgeleitet werden können. Manchmal geht es in den Aufgabenstellungen auch genau darum, solche Lücken aufzudecken und mit der Offenheit des Falls umzugehen. Dies ist beispielsweise bei der oben genannten Aufgabe 2b der Fall, in der eingeschätzt werden soll, in welchen Phasen der Gesundheits- und Krankheitsverlaufskurve sich Frau Kara befindet.

Beispiel aus der Klausur 1, Aufgabe 2: Die übergeordnete Aufgabe 2 lautet: Führen Sie aus, wie sich der Pflegebedarf von Frau Kara in den kommenden Monaten entwickeln könnte. Nutzen Sie dazu Ihr Wissen über den Verlauf chronischer Krankheit. (Gesamtpunkte: 15 P.)

Aufgabe 2b: In der folgenden Tabelle sind die Phasen der Gesundheits- und Krankheitsverlaufskurve aus dem Modell von Corbin und Strauss abgebildet. Legen Sie dar, in welcher Phase sich Frau Kara derzeit befindet und begründen Sie Ihre Auffassung mit Textpassagen aus dem Fall. (6 P.)

Antwortbeispiel C

Phase:

- Phase der diagnostischen Suche
- Akut-krisenhafte Phase
- Normalisierungsphase
- Stabile Phase
- Instabile Phase
- Abwärts- und Sterbephase

Beispiel Frau Kara:

Frau Kara befindet sich in der instabilen Phase, da ihre Krankheitssymptome momentan durch Interventionen der Familie und des Pflegedienstes nicht stabil gehalten werden können und sie sich seit dem Schlaganfall vor zwei Monaten verschlechtert haben.

- „Derzeit geht es mir nicht gut.“
- „Es fehlt mir an Kraft.“
- „Zu den Ärzten kann ich nicht alleine.“

Antwortbeispiel D

Phase:

- Phase der diagnostischen Suche
- Akut-krisenhafte Phase
- Normalisierungsphase
- Stabile Phase
- Instabile Phase
- Abwärts- und Sterbephase

Beispiel Frau Kara:

- Berufstätig, stabil
- Angst, Sorge, wie es weitergeht
- Abgefunden, dass sie die Krankheit hat
- Unterstützung von ihrer Familie
- Nachts nicht mehr schlafen, Langeweile
- keine Kraft
- keine Information

Aufgabe 2c: Beraten Sie Frau Kara und ihre Familie zur Pflegesituation auf der Grundlage des Modells. Nehmen Sie dabei Bezug auf Ihre Ergebnisse aus 2a und 2b (5 P.).

Antwortbeispiel C

Laut des Modells von Corbin/Strauss verläuft jede chronische Krankheit in den oben genannten Abschnitten. Diese Abschnitte müssen jedoch nicht chronologisch aufeinanderfolgen. Das bedeutet, dass Frau Kara mit der richtigen Unterstützung und Pflege auch wieder eine stabile Phase erreichen kann. Dazu nötig wären z. B. eine optimale Einstellung des Blutzuckers, eine Umgestaltung der Wohnumgebung angepasst an ihre Fähigkeiten sowie ein stetig angepasstes Training ihrer körperlichen Belastbarkeit.

Antwortbeispiel D

- Frau Kara und Angehörige (Schwiegertochter) eine Diabetes Schulung und Ernährungsberatung ans Herz legen
- Frau Karas „Sprache“ erhalten und fördern (Logopädie)
- Frau Karas Bewegungen erhalten und fördern (Physiotherapie)
- Mehr Beschäftigungs- und Freizeitaktivitäten für Frau Kara -> mehr soziale Kontakte außerhalb der Familie
- Familie entlasten durch Hilfsangebote (z. B. Kurzzeitpflege)

6.2 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

Wie gut die Auszubildenden die neuen Klausuren bewältigen können, wird auch von der Vorbereitung während der Ausbildung abhängen. Aus unseren Ausführungen und den Erprobungen der Beispielklausuren haben wir daher einige Empfehlungen für Sie abgeleitet.

Hinweis : Die Vorbereitung der Auszubildenden auf die Abschlussklausuren ist keine Aufgabe, die Sie allein als einzelne Lehrerin oder als einzelner Lehrer bewältigen können. Idealerweise stimmen Sie im Schulteam ein „Prüfungskonzept“ ab, das Prüfungsformate und konkrete Umsetzungsvorschläge über den gesamten Ausbildungsverlauf aufnimmt.

EMPFEHLUNG 1: DIE FALLDEUTUNG EINÜBEN

Wir haben den Eindruck gewonnen, dass für einige Auszubildende die Fallbearbeitung kein zentraler Prüfungsgegenstand war. Sowohl in der knappen Fallbearbeitung als auch in den Antworten zeigt sich, dass manche Auszubildende die Informationen, die im Fall stecken, nicht umfassend erschlossen haben. Teilweise deuten die Auszubildenden mehr ins Fallgeschehen hinein, als sich ableiten lässt. Teilweise erkennen sie zentrale Phänomene nicht.

Die Falldeutung sollte daher mit den Auszubildenden im Ausbildungsverlauf immer wieder geübt werden. Bearbeitungshinweise und Reflexionsfragen – die auf den jeweiligen Prüfungsfall angepasst werden müssen – können die Auszubildenden bei der Falldeutung leiten. Die erste Aufgabe der Klausur könnte beispielsweise lauten.

„Nehmen Sie sich 15 Minuten Zeit, um den Fall in Ruhe zu bearbeiten. Lesen Sie zunächst den Fall und stellen Sie sich folgende Fragen:

- Wer sind die Beteiligten im Fall?
 - o Was erfahren Sie über die einzelnen Beteiligten?
 - o Wie stellt sich die Situation aus deren Sicht dar?
 - o Vor welchen Herausforderungen stehen die einzelnen Beteiligten?
- Welche zentralen Pflegephänomene, -probleme und Ressourcen zeigen sich im Fall?
- In welchem pflegerischen Setting ist die Situation angesiedelt?
- Welche Unterstützung bekommen die zu pflegenden Menschen und ihre Bezugspersonen?
- Was bleibt offen in der Darstellung?
- -....

Lesen Sie nun den Fall ein zweites Mal und machen Sie sich Stichpunkte zu den genannten Fragen.“

Zudem sollten die Auszubildenden nicht nur den Fall vorab sorgfältig lesen, sondern sich auch Zeit für das Durchdringen der Aufgabenstellungen nehmen. Solche Bearbeitungszeiten müssen bei der Erstellung der Klausuren berücksichtigt werden, damit den Auszubildenden noch ausreichend Zeit für die Beantwortung der Aufgaben bleibt.

EMPFEHLUNG 2: SICH DER GRENZEN EINES PAPIERFALLS BEWUSST SEIN UND NICHT-WISSEN EINBEZIEHEN

Vieles kann anhand eines Prüfungsfalls auf dem Papier nur vermutet oder auch gar nicht gewusst werden. Zunächst geht es darum, dass sich die Auszubildenden über solche Grenzen bewusstwerden und lernen zwischen Beschreibungen, Deutungen und Bewertungen zu unterscheiden. In den Antworten zeigt sich immer wieder, dass solche Grenzen verschwimmen.

Wissensgrenzen zeigen sich aber nicht nur am Papierfall. Auch im pflegerischen Handeln ist ein sensibler Umgang mit den Grenzen des Wissens eine zentrale berufliche Kompetenz. Solch ein sensibler Umgang mit den Grenzen dessen, was man anhand des Falls wissen kann, kommt in den Beispielklausuren mehrmals zum Tragen. Das Antwortverhalten lässt darauf schließen, dass die meisten Auszubildenden nicht antizipieren, dass auch das Benennen von Wissensgrenzen eine mögliche und bedeutsame Antwort sein kann.

EMPFEHLUNG 3: DIE AUFGABENSTELLUNG ERSCHLIESSEN

Den Auszubildenden gelingt es unterschiedlich gut, die Aufgabenstellungen zu erschließen. Dies zeigt sich deutlich an der Aufgabe 1b am Antwortbeispiel B, in dem eine Bewertung der Ressourcen nicht vorgenommen wird. Damit die Auszubildenden ihre Performanz umfassend zeigen können, muss ihnen deutlich werden, was von ihnen verlangt wird. Besprechen Sie daher mit den Auszubildenden den Aufbau einer Aufgabe. Machen Sie deutlich, wie sich die Auszubildenden innerhalb einer Aufgabe orientieren können, z. B. über Operatoren und die Punktevergabe. Machen Sie die Auszubildenden mit den verschiedenen Operatoren vertraut und erläutern Sie, welche geforderten Leistungen sich auf welchem Anforderungsniveau hinter den einzelnen Operatoren verbergen. Schaffen Sie Möglichkeiten, dass die Auszubildenden unterschiedliche Aufgabentypen im Ausbildungsverlauf kennenlernen können.

EMPFEHLUNG 4: ÜBEN, UMFASSEND ZU ANTWORTEN

In mehreren Klausuren haben die Auszubildenden Punkte „verloren“, da ihre Nennungen zu nah beieinander lagen, die nötige Trennschärfe also nicht gegeben war, so auch im oben genannten Beispiel zu den Ressourcen von Frau Kara (siehe Aufgabe 1b, Antwortbeispiel B). Einigen Auszubildenden fiel es offenbar schwer, ihren Blick auf mögliche Antworten zu erweitern und eine hinreichende Vorstellung von möglichen Antworten zu entwickeln. Ein erstes Brainstorming zur Aufgabenstellung oder auch Bezüge zu Klassifikationen können den Auszubildenden helfen, Probleme und Ressourcen im Fall zu entdecken oder erste Ideen zu Maßnahmen zu entwickeln.

Die Antworten der Auszubildenden unterschieden sich auch deutlich im sprachlichen Ausdruck. Auszubildende, die in ganzen und zusammenhängenden Sätzen geantwortet haben, haben häufig auch mehr Punkte erreicht. Bieten Sie daher während der Ausbildung Erfahrungsräume, in denen die Auszubildenden weiterdenken können, sich schriftlich auszudrücken und ihre Gedanken darzulegen, beispielsweise über Portfolioaufgaben oder die Aufforderung, regelmäßig kleinere Texte zu schreiben, die dann in gemeinsamer Runde besprochen werden. Auch Lern- und Arbeitsaufgaben bieten die Möglichkeit, sich im schriftlichen Ausdruck zu üben.

Zudem können Sie für ausgewählte Aufgaben Ihren Erwartungshorizont offenlegen, damit sich die Auszubildenden ein Bild von den Anforderungen machen können. Wichtig ist zu bedenken, dass der sprachliche Ausdruck des Erwartungshorizonts die Auszubildenden auch einschüchtern kann.

„Die Antworten wurden sehr wissenschaftlich gestaltet. Die klangen halt nicht so, als wären sie aus einer eigenen Meinung gebildet. Sehr wissenschaftlich und fachspezifisch ausgedrückt. Also nicht so mit eigenen Worten. Dementsprechend liegt es halt auch wieder am Prüfer, wie er es halt bewertet, ob das richtig ist oder nicht.“

Um solchen Verunsicherungen zu begegnen, ist es wichtig, dass die Auszubildenden eine Vorstellung von der Breite möglicher Antworten bekommen. Geben Sie daher den Auszubildenden ein konkretes Feedback, ob sie die jeweilige Aufgabe hinreichend beantwortet haben oder welche Punktzahl sie mit ihrer Antwort erreicht hätten.

EMPFEHLUNG 5: STRATEGIEN EINÜBEN, WENN ETWAS NICHT SICHER GEWUSST WIRD

Hin- und wieder haben Auszubildende auf Aufgaben gar nicht geantwortet, obwohl aus dem Fall Hinweise entnommen werden konnten und sie vermutlich auch über alltagsweltliches und berufliches Erfahrungswissen verfügen, das zumindest punktuelle Antworten ermöglicht hätte. Andere Auszubildende hingegen setzen solche Wissensbestände ein und können damit teilweise Punkte erreichen. Über die Gründe für dieses unterschiedliche Antwortverhalten kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Möglicherweise ist es einigen Auszubildenden unangenehm, nur oberflächlich zu antworten, oder sie können in der Klausur auf solche Wissensbestände nicht zugreifen. Ermutigen Sie Ihre Auszubildenden auch erfahrungsbasierte Antworten zu geben und entwickeln Sie gemeinsam mit den Auszubildenden Strategien, wie sie mit disziplinären Wissenslücken in Prüfungssituationen umgehen können.



Am Ende möchten wir den Blick auf die Zukunft richten. Die Überlegungen, die wir hier vorstellen, sollen den Auseinandersetzungsprozess in den Pflegeschulen anregen und ggf. Impulse für die Weiterentwicklung von Prüfungen in der Pflegeausbildung geben. Im Hinblick auf die Abschlussprüfungen gibt es für die folgenden Ideen im Moment weder bundesgesetzliche noch landesspezifische Grundlagen. Doch im Ausbildungsverlauf können diese Vorschläge ausprobiert werden, um Erfahrungen damit zu sammeln.

ALTERNATIVER UMGANG MIT DEN FÄLLEN BZW. DEN PRÜFUNGSTHEMEN

- Damit sich die Auszubildenden gut auf die Abschlussprüfung vorbereiten können, könnten mehrere Prüfungsfälle – beispielsweise drei pro Klausur – im Vorfeld der Prüfungen veröffentlicht werden. Eine Vorabveröffentlichung gibt den Auszubildenden die Möglichkeit, sich intensiv mit den Fällen zu beschäftigen, diese zu interpretieren, sprachlichen Herausforderungen in Ruhe zu begegnen und mögliche Prüfungsaufgaben zu antizipieren, ohne dass sie diese tatsächlich kennen. Auf diesem Weg wird die Vielzahl der möglichen Prüfungsthemen eingegrenzt, sodass sich die Auszubildenden auch inhaltlich intensiv auf die Prüfung vorbereiten können. Oben haben wir ausgeführt, dass sich professionelles pflegerisches Handeln nicht einfach nur in der Wissensanwendung zeigt, sondern hermeneutisches Fallverständnis voraussetzt. Aus unserer Sicht können die Auszubildenden die Kompetenz, pflegeberufliches Wissen und Falllogik zu verschränken, nur umfassend zeigen, wenn sie die Möglichkeit hatten, sich hinreichend auf die Prüfungen vorzubereiten.
- Alternativ könnten die Themen vorab bekannt gegeben werden. Die Auszubildenden müssten dann in der Klausur den Fallbezug herstellen.
- Die Fälle könnten in verschiedenen Fremdsprachen zur Verfügung gestellt werden. Lehrende berichteten uns, dass sie dies im Ausbildungsverlauf bereits erfolgreich umsetzen, um – insbesondere zu Beginn der Ausbildung – die Sprachkompetenzentwicklung zu unterstützen.
- Das Lesen der Fälle könnte aus der Prüfungszeit herausgenommen werden. Rückfragen könnten erlaubt sein.

ZUSÄTZLICHE BEWERTUNGSKRITERIEN

Um die Bewertung offener kompetenzorientierter Aufgabenformate stärker zu berücksichtigen, könnten zusätzliche übergreifende Bewertungskriterien eingeführt werden, z. B.:

- Kreativität;
- Gesamteindruck der Darlegung;
- präzise (Fach-)Sprache (vgl. Richter 2002)

Diese Bewertungskriterien würden die inhaltlichen Vorgaben des Erwartungshorizonts ergänzen.

BEISPIEL AUS KLAUSUR 2, AUFGABE 8

Frau Richter sagt, dass sie die Idee zu einem Projekt zum Thema Ernährung und Bewegung in der Schule von Ludwig hat. Stellen Sie sich vor, Sie würden ein solches Projekt planen.

- a) Erläutern Sie fünf konkrete Themen, die Sie mit den Kindern zwischen 8 und 10 Jahren bearbeiten würden. (10 Punkte, AB II)
- b) Ermitteln Sie jeweils Ziele, die Sie erreichen wollen. (5 Punkte, AB II)
- c) Entwerfen Sie Ideen, wie Sie diese Themen ansprechend umsetzen könnten. (5 Punkte, AB III)
- d) Entwerfen Sie einen kreativen und ansprechenden Titel für das Projekt, mit dem Sie die Kinder motivieren können. (2 Punkte, AB III)

Im Beispiel sollen die Auszubildenden Ideen zur Umsetzung der Themen und einen ansprechenden Titel entwerfen. Da hier eine inhaltliche Bewertung an Grenzen stößt, könnte die Kreativität und der Gesamteindruck der Darlegung bewertet werden.

ALTERNATIVER UMGANG MIT HILFSMITTELN

- Eigenständige Informationsbeschaffung ist ein wesentliches Element der beruflichen Handlungskompetenz der Lernenden. Deshalb könnten Hilfsmittel wie z. B. Bücher mit Pflege-diagnosen während des Schreibens der Klausur nutzbar sein.

Hinweis : Bestimmt haben Sie auch Ideen, wie kompetenzorientierte schriftliche Prüfungen gestaltet werden können. Diskutieren Sie im Team darüber und teilen Sie Ihre Ideen gern mit anderen.

Insgesamt hat die Auseinandersetzung uns gezeigt, dass die Gestaltung kompetenzorientierter schriftlicher Prüfungen herausfordernd ist und bleibt und ohne einen Diskurs in der Gruppe nicht auskommt. Wir wünschen Ihnen bei dieser Aufgabe viel Gestaltungskraft und freuen uns auf Ihr Feedback.

Abraham, Ulf/Saxalber, Annemarie (2012). Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der neuen standardisierten Reifeprüfung Deutsch. In: Informationen zur Deutschdidaktik: ide; Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 1/12 Reifeprüfung Deutsch, 36–40.

Baumann, Rüdiger (2009). Bildungsstandards und Operatoren. Vorschläge zur Konstruktion kompetenz-erläuternder Aufgaben. In: Log in, 157/158, S. 41–48. Online unter: http://www.log-in-verlag.de/PDF-Dateien/LOG_IN_157-158_pub.pdf [13.07.2021].

Behrendt-Genilke, Manja/Laag, Nils (2019). Evaluation der schriftlichen Prüfungsaufgaben im Rahmen der Ausbildung an Fachschulen Sozialpädagogik im Schuljahr 2018/2019 im Land Berlin. Online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/Evaluation/Deskriptive_Auswertungen/2019_Deskriptive_Auswertung_FS_SP_BE.pdf [17.06.2021].

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2018). Anlage 20 zur Richtlinie für die Aufgabenstellung und Bewertung der Leistungen in der Abiturprüfung. Online verfügbar unter <https://www.hamburg.de/contentblob/4792738/ae2a445b-1b986a0f17e08a43f229c77d/data/paedagogik-arl-2018.pdf> [21.10.2021]

Berliner Pflegeschulverordnung (BlnPflASchulV). Online unter: https://www.berlin.de/sen/soziales/service/berliner-sozialrecht/kategorie/rechtsvorschriften/blnpflschulv-903275.php#p2020-01-11_1_15_0 [13.07.2021].

Brandenburger Gesundheitsberufeschulverordnung (GBSchV). Online unter: https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/gbschv_2015 [14.10.2021].

Bretschneider, Markus/Gutschow, Katrin/Lorig, Barbara (2014). Kompetenzorientiert prüfen – Prüfungspraxis und weiterer Entwicklungsbedarf. bwp 3/2014, 26–29.

Bundesgesetzblatt (BGBl.) Teil I (2017). Gesetz über die Pflegeberufe (Pflegeberufegesetz – PflBG). Bonn. Online: www.gesetze-im-internet.de/pflbg/PflBG.pdf. [01.05.2020].

Bundesgesetzblatt (BGBl.) Teil I (2018). Pflegeberufe – Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV). Bonn. Online unter: dejure.org/BGBl/2018/BGBl_I_S_1572. [01.02.2019].

Corbin, Juliet/ Strauss, Anselm L. (2004). Weiterleben lernen. Verlauf und Bewältigung chronischer Krankheit. Bern: Huber.

Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999). Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. 1. Auflage. Münster, Waxmann.

Erpenbeck, John/ von Rosenstiel, Lutz (2003). Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 1. Auflage. Stuttgart, Schäffer-Poeschel.

Fachkommission nach § 53 PflBG (2020). Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Begleitmaterialien_zu_den_Rahmenplaenen.pdf [26.05.2021].

Fachkommission nach § 53 PflBG (2019). Rahmenpläne der Fachkommission nach §53 PflBG. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/geschst_pflgb_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf [26.05.2021].

Gillen, Julia (2006). Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Bielefeld: WVB.

Hundenborn, Gertrud (2007). Fallorientierte Didaktik in der Pflege. Grundlagen und Beispiele für Ausbildung und Prüfung. München/ Jena: Urban & Fischer.

Jürgens, Eiko/Lissmann, Urban (2015). Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

Klafki, Wolfgang (1993). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch konstruktiven Didaktik. 3. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.

Kötter-Mathes, Stefanie (2020). Leistungsbeurteilung in zentralen Prüfungen. Lehrkräftewahrnehmungen der landesweit vorgegebenen Erwartungshorizonte im Prüfungsfach Deutsch. Wiesbaden: Springer VS.

Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/ Tausch, Reinhard (2019). Sich verständlich ausdrücken. 11. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Lorig, Barbara/Bretschneider, Markus/Gutschow, Katrin/Mpan-gara Miriam/Weber-Höller Robin (2014). Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven Abschlussbericht. Online unter: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_42333.pdf [09.10.2021].

Marotzki, Winfried (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS 59-70.

Meyer, Hilbert (2007). Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen.

Rauner, Felix/Piening, Dorothea (2018). Kompetenzdiagnostik und Prüfen. In: Grollmann, Philipp (Hrsg.). Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage des Standardwerks. wbv Media, UTB, 886-894.

Reetz, Lothar (2005). Situierete Prüfungsaufgaben. Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In: *bwp@* Nr. 8. Online unter: https://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.shtml [09.10.2021].

Reitbrecht, Sandra/Sorger, Brigitte (2018). Operatoren als Marker der Kompetenzorientierung. Eine Analyse des österreichischen Curriculums der Sekundarstufe I In: R&E-Source & PHNÖ. Online unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/497/553> [13.07.2021].

Richter, Helmut (2002). Lernerfolgsüberprüfung im Lernfeldkonzept. Werkstattbericht Heft 3. Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg.): Online unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_download/seluba/werkstattbericht3.pdf [09.10.2021]

Sacher, Werner (2014). Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schneider, Kordula/Hamar, Christoph (2021). Schriftliche Aufsichtsarbeit für den 3. Prüfungsbereich: „Menschen mit Demenz und ihre Bezugspersonen begleiten“ – Schüler und Lehrerversion. Unterricht Pflege 26 (2), 19-46.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (Hrsg.) (2019). Leitfaden Prüfungserstellung. Erstellung schriftlicher Aufgaben für die dezentralen Prüfungen an Berufsfachschulen und Fachschulen. Berlin: Hrsg.

Walter, Anja/Bohrer, Annerose (2020). Die neue Pflegeausbildung gestalten – eine Handreichung für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter. Herausgegeben im Rahmen der Projekte NEKSA & CURAP, gefördert durch das Ministerium für Soziales, Gesundheit, Integration und Verbraucherschutz in Brandenburg und die Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Gleichstellung in Berlin. Cottbus: Hrsg.

Walter, Anja (2015). Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen – ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumentwicklungen. In: *bwp@Spezial 10 – Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich*, hrsg. v. Weyland, U./Kaufhold, M./Nauerth, A./Rosowski, E., 1-22. Online unter: http://www.bwpat.de/spezial10/walter_gesundheitsbereich-2015.pdf [09.10.2021].

Weiß, Reinhold (2011). Prüfungen in der beruflichen Bildung. In Eckard Severing & Reinhold Weiß (Hrsg.). Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn: BiBB. Online unter: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_10_severing_weiss.pdf [09.10.2021].

Zabka, Thomas/Stark, Tobias (2010). Aufgabenstellungen und Erwartungshorizonte als Steuerungsinstrumente. Zum Umgang mit Problemen der Literaturinterpretation im Zentralabitur. In: Der Deutschunterricht 62 (1), 19-29.

