



KO³ – kompetent handeln, reflektieren, prüfen

Dokumentation der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen e.V. vom 24. bis 26. August an der Hochschule RheinMain

Die siebte Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V. widmete sich dem Themenbereich Kompetenzen messen und prüfen. In Vorträgen und Workshops wurden viele Ansätze vorgestellt und diskutiert. Tagungsabschluss bildete ein World Café zur Qualitätsentwicklung von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen.

1. Programm der Tagung

24.08.2010

Kompetenzen messen mit Methoden des Assessment-Centers

Einführung, praktische Übungen, Möglichkeiten und Grenzen

Prof. Dr. Christian Willems und Dipl.-Päd. Anke Lubkowitz, genio.team,
Recklinghausen

25.08.2010

Begrüßung an der Hochschule Rhein Main

Prof. Dr. Detlev Reymann, Präsident der
Hochschule Rhein Main



Eröffnung der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen

Prof. Dr. Tobina Brinker, Fachhochschule Bielefeld

Dipl.-Psych. Doris Klinger, Hochschule Rhein-Main



**Kompetenzen fassen, erfassen
und messen**

Prof. Dr. John Erpenbeck, Berlin

Parallele Workshops zur Messung von
Kompetenzen:

**A – Die Performanz-Prüfung für
Gespräche und Beratungen**

Prof. Dr. Annette Nauerth,
Fachhochschule Bielefeld

**B – Objective Structured clinical
examination – Förderung von
kommunikativen Kompetenzen**

bei Medizin-StudentInnen

Dipl.-Päd. Monika Sennekamp, Johann-Goethe-Universität Frankfurt

**C – Die Bedeutung von Begleitung & Reflexion für die Vermittlung von
Schlüsselkompetenzen am Beispiel des studienintegrierenden Mentoren-
programms Balu und Du**

Prof. em. Hildegard Müller-Kohlenberg und Nina Schomborg, Universität Osnabrück

D-E-Portfolios im Begleitstudium Problemlösekompetenz

Thomas Sporer, Universität Augsburg



**Projektmarkt für
Schlüsselkompetenzen**



26.08.2010

**Seitenwechsel - Studentinnen und Studenten
stellen vor: Beispiele gelungener
Schlüsselkompetenzförderung**

**World-Café zur Entwicklung von Qualitätsstandards für die Förderung von
Schlüsselkompetenzen an Hochschulen**

Moderation: Eva-Maria Schumacher, constructif Hagen



2. Kompetenzen messen mit Methoden des Assessment-Centers

Einführung, praktische Übungen, Möglichkeiten und Grenzen

Prof. Dr. Christian Willems und Dipl.-Päd. Anke Lubkowitz, genio.team,
Recklinghausen

Kurzfassung

Nach Abfrage von Vorstellungen und Erwartungen der TeilnehmerInnen zum Workshop erfolgten Inputphasen und Diskussionen zu Grundlagen und Beispielen von Potenzial-Assessment-Elementen. Diese wurden als mögliche Formen zur kompetenzorientierten Prüfung diskutiert. In verschiedenen Arbeitsgruppen wurden aus Sicht der Teilnehmer notwendige Kompetenzen für das Studium bzw. deren Erwerb diskutiert und dokumentiert. Der Fokus lag dabei auf den verschiedenen Phasen des Studiums (Übergang Schule – Studium, nach dem ersten Semester, während des Studiums sowie zum Übergang Studium – Beruf). In weiteren Schritten folgte die Operationalisierung der erarbeiteten Kompetenzen sowie Probehandeln am Beispiel eines Kurzvortrages unter Beobachtung. Der Workshop endete mit einer ausgedehnten Feedbackrunde und einem Fazit. Ziel dieses Beitrags ist die Dokumentation des Workshops anhand ausgesuchter Grafiken des ausgehändigten Handouts und der in den Arbeitsgruppen erarbeiteten Ergebnisse.

2.1 Einstieg, Begriffe und Entwicklung

Anhand einiger Fragestellungen, Begriffsdefinitionen und Geschichtsdaten zur Entwicklung von Assessments erfolgte der grundlegende Einstieg in die Thematik.

Alle wollen die Besten – aber...

- Wie finden wir sie?
- Wie erfahren wir, wie sie wirklich sind?
- Wie werden sie sich entfalten?
- Wie werden sie kooperieren?
- Was werden sie leisten?
- Welche Methoden gibt es, die Akteure so zu aktivieren, dass wir Antworten auf unsere Fragen finden?
- Wie erkennen wir, dass wir über die richtigen Fragen und Methoden verfügen?



Begriffe I

■ Assessment

Einschätzung, Bewertung, Beurteilung

- aktueller Kompetenz (Diagnose)
- zukunftsbezogener Potentiale (Prognose)

■ Assessment-Center

eignungsdiagnostisches Verfahren

- wird von **mehreren Beobachtern**
- das **Verhalten mehrerer Teilnehmer**
- in **mehreren simulierten beruflichen Anforderungssituationen** beobachtet und
- bezogen auf **mehrere Anforderungskriterien** bewertet

Begriffe II

- Franz Emanuel Weinert definierte 2001 Kompetenzen als *„... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“*
- **Individuelle Kompetenz** umfasst Aspekte wie Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines definierten Typs zu bewältigen und äußert sich in der **Performanz**, der tatsächlich erbrachten/beobachtbaren Leistung



Entwicklung

- Auswahlverfahren für Offiziere
 - England 1677
 - Deutschland 1926/27
- Auswahlverfahren für Zivilisten
 - 1942 Einsatz in USA – OSS (CIA)
 - 1943 Murray prägt den Begriff Assessment-Center
 - 1945 Einsatz im öffentlichen Dienst (GB)
 - 1950 Einsatz in der Wirtschaft, AT&T
 - 1969 Re-Import nach Deutschland, IBM
 - 1977 Arbeitskreis Assessment-Center

2.2 Assessment und kompetenzorientierten Prüfungsformen

Durch Gegenüberstellung von Aspekten zur Stellenbesetzung einerseits und kompetenzorientierten Prüfungsformen andererseits wurden die Attraktivität und die Anwendungsfelder für Unternehmen und Hochschulen herausgestellt und diskutiert.

Im Anschluss folgten Informationen zu Formen und Verfahren, typischen Merkmalen und Prinzipien sowie die Abfolge von Konzeption und Durchführung von Assessments.

Am Beispiel des Punktes 4 „Übungskonstruktion“ wurden AC-Elemente bzw. Übungen vorgestellt, die auch als kompetenzorientierte Prüfungsformen genutzt werden können.

Ein Beispiel einer Zuordnungsmatrix von AC-Elementen zu Potenzialen, Kompetenzen, Motiven und Einstellungen schloss diesen Workshopteil ab.



Gegenüberstellung

Stellenbesetzung

- Unternehmensprofil
- Anforderungsanalyse -
Was muss/soll ein
Bewerber können, woran
erkennt man dies?
- Stellenangebot
- Bewerbung
- Vorauswahl
- Interview(-Formen)
- **(Prüfungsform) AC**
- Zusage/Absage

Kompetenzorientiert Prüfen

- Hochschulprofil
- Anforderungsanalyse -
Was muss/soll ein
Studierender am Ende der
LV/des Studiums können,
woran erkennt man dies?
- Lehrangebot
- Prüfungsanmeldung
- Prüfungszulassung
-
- **Prüfungsform AC**
- Note, bestanden, nicht
bestanden

Attraktivität – Unternehmen

- Hohe Vorhersagegenauigkeit
- Hohe Transparenz des Verfahrens
 - Realitätsnahe Elemente lassen den TN die zukünftige Tätigkeit „erleben“
- Aufgabe der Personalentwicklung
 - Implementierung als systematisches Verfahren
- Instrument des Personalmarketings
 - Image des Unternehmens als attraktiver AG
 - Glaubwürdigkeit des Führungsleitbildes



Attraktivität – Hochschule

- Hohe Kompetenzorientierung
- Hohe Transparenz des Verfahrens
 - Bewertungskriterien und Operationalisierung vorher bekannt
 - Realitätsnahe Elemente lassen den Prüfling die zukünftige Tätigkeit „erleben“
- Aufgabe der Lehrenden
 - Implementierung als systematisches Verfahren
- Instrument des Hochschulmarketings
 - Image der Hochschule
 - Praxisorientierung der Lehre

Attraktivität durch...

- Objektivität
 - Durchführung, Auswertung, Interpretation
- Zuverlässigkeit (Reliabilität)
 - Interrater-Reliabilität
- Genauigkeit (Validität)
 - prognostisch, inhaltlich, sozial
- DIN 33430 (06/2002)
 - Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen



Anwendungsfelder – Unternehmen

- Personalauswahl
 - extern Einstellungen
 - intern Beförderungen
- Personalentwicklung
 - Potenzialermittlung mit Förderplänen
 - Beurteilung von Mitarbeitern
- Bildungsbedarfsanalyse
 - für den Einzelnen
 - für die gesamte Organisation
- Karriereberatung
 - Stärken-Schwächen-Analyse
 - Potenzialanalyse

Anwendungsfelder – Hochschule

- Studierendenauswahl
 - extern Studienplatzvergabe
 - intern „Hiwi“-Jobs, Stipendien, Projekte,...
- Stellenbesetzungen
 - Einstellung, Beurteilung von Mitarbeitern
 - Berufungsverfahren
- Bildungsbedarfsanalyse
 - für den Einzelnen
 - für den Fachbereich, Studiengänge
- Karriereberatung (für Studierende)
 - Stärken-Schwächen-Analyse
 - Potenzialanalyse



Formen & Verfahren

■ Formen

- Einzel-AC
- Vernetzte Einzel-AC
- Gruppen-AC

■ Verfahren

- Klassisches AC
- Klassisches AC mit **positionsbezogener Rahmenhandlung (kompetenzorientiertes Prüfen)**
- Dynamisches AC
- Reality AC

Verfahren – Typische Merkmale

Klassisch Klausur, Vortrag, Praktikum, ...	Kombination von Einzelübungen entsprechend der Anforderungen ohne inhaltlichen Zusammenhang
Klassisch + positions-bezogene Rahmenhandlung kompetenzorientiert Prüfen	Rahmenhandlung bildet den realen Hinter- grund der Zielposition. Einzelübungen simulieren relevante Situationen
Dynamisch kompetenzorientiert Prüfen	TN werden Ziele und Aufgaben innerhalb eines Szenarios vorgegeben. Maßgebliche Gestaltung der Situation(en) durch die TN: Planspiel, Fallbeispiele, ...
Reality Praxisphasen	Einbindung in die reale Tätigkeit (1:1) Anforderungen spiegeln sich in typischen Situationen. TN werden von Aufgaben und Situationen überrascht



Prinzipien

- Anforderungsgerechtigkeit
- Bezug zu Beruf, **Lehrveranstaltung/Studium**
- Mehrfachbeobachtung
- Transparenz, **Prüfungsordnung**
- Teilnehmerorientierung
- Strukturierte Beobachtung
- Übungsvielfalt
- Gemeinsame Deutung/Interpretation

Konzeption & Durchführung





4

Elemente/Übungen

Einzel	Partner	Gruppen
Präsentation/Vortrag	Konfliktgespräch	-Diskussion
Postkorb	Pro & Kontra-Diskussion	-Arbeit
Organisationsaufgabe		Fallstudie
Einzelinterview		Rollenspiel
ergänzend		
Berufs-/Leistungstests		
Intelligenztests		
Persönlichkeitstests		

4

Elemente/Übungen

Einzel	Partner	Gruppen
Präsentation/Vortrag	Konfliktgespräch	-Diskussion
Postkorb	Pro & Kontra-Diskussion	-Arbeit
Organisationsaufgabe		Fallstudie
Einzelinterview		Rollenspiel
ergänzend		
Berufs-/Leistungstests		
Intelligenztests		
Persönlichkeitstests		



4

Anforderungen & Übungen

		GD	RS	SR P	PA	KS
Problemlöse - Potenzial	Perspektivenübernahme		X	X	X	
	Durchsetzungsfähigkeit	X	X			X
Soziale Kompetenz	Kommunikationsfähigkeit		X	X		X
	Teamfähigkeit	X	X			X
Motive + Einstellungen	Leistungsmotivation			X	X	X
	unternehmerisches Denken			X	X	X

GD – Gruppendiskussion
RS – Rollenspiel
SR – Stegreifrede
P – Präsentation
PA – Planungsaufgabe
KS – Konstruktionsaufgabe

2.3 Arbeitsphasen

Für die Arbeitsphasen I und II wurden feste Gruppen (je 3 bis 5 TeilnehmerInnen mit unterschiedlichen auf das Bezugsfeld Hochschule bezogenen Perspektiven und Biografien) gebildet.

Diese diskutierten und dokumentierten die nach Meinung der Gruppe notwendigen Kompetenzen zu verschiedenen Phasen des Studiums (Übergang Schule – Studium, nach dem ersten Semester, während des Studiums sowie zum Übergang Studium – Beruf).

Im Anschluss erarbeiteten die Gruppen Operationalisierungen zu den dokumentierten Kompetenzen, um sie beobachtbar zu machen.

Die Gruppenarbeiten erfolgten dabei jeweils nach einem kurzen Theorie-Input (Beispiele) anhand eines Arbeitsauftrages.

Für die Arbeitsphase „Probearbeiten und Beobachten“ wurden nach einem kurzen Theorie-Input zum Themenfeld „Beobachten und Beobachtungsfehler“ Beobachtungsbögen verteilt und den einzelnen Vortragenden „Sprichworte“ für ihre Präsentation/freie Rede per PowerPoint/Beamer vor Beginn ihres Vortrages gezeigt, so dass jeder Beobachter überprüfen konnte, ob das Sprichwort verwendet wird.



Arbeitsphase I

Welche **Kompetenzen** sollen „geprüft“ werden?

- Gruppe 1
 - Bewerbung Studiengang/-platz
- Gruppe 2
 - Studieneingangsphase/Orientierungseinheit
- Gruppe 3
 - Während des Studiums
- Gruppe 4
 - Übergang Hochschule/Berufs(wieder)eintritt

Arbeitsphase I

- **Arbeitsauftrag**
 - Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe, welche Kompetenzen sollen „identifiziert“ werden und welche „alternativen“ Prüfungsformen sind hierfür denkbar
 - Dokumentieren Sie Ihre Ergebnisse auf Flipchart-Papier
 - Wählen Sie einen Gruppensprecher, der Ihre Ergebnisse im Plenum vorstellt

 - Vorbereitung 45 Minuten
 - Präsentation der Ergebnisse 05 Minuten/Gruppe
 - Diskussion der Ergebnisse 05 Minuten/Gruppe



4

Operationalisierung I

Kompetenz	Operationalisierung
Perspektiven- übernahme	verwendet gegenüber Laien keine Fachsprache aktives Zuhören erkennt/berücksichtigt emotionale Befindlichkeit des Gegenübers
Durchsetzungs- fähigkeit	lässt sich nicht unterbrechen begegnet Kritik mit Gegenargumenten kann andere auf die eigene Seite ziehen
Kommunikations- fähigkeit	spricht frei, ohne Stottern, ausreichend laut lässt andere ausreden kongruente Mimik und Gestik
Teamfähigkeit	trägt aktiv zur Zielerreichung bei geht Kompromisse ein versucht Konflikte zu lösen

4

Operationalisierung II

Ausprägung	
Skalen	1 bis 5 oder 7, -3 bis +3, ++ + o -- Welche Bedeutung/Wertigkeit bedeutet 1, 2, ...
Schulnoten	1 – 6 bzw. 15 - 0
Aussagen	sehr gut, gut, mittel, schwach...
...	



Arbeitsphase II

■ Arbeitsauftrag

- Operationalisieren Sie in Ihrer Gruppe 2 bis 3 Kompetenzen aus der Arbeitsphase I
- Dokumentieren Sie Ihre Ergebnisse auf Flipchart-Papier
- Wählen Sie einen neuen Gruppensprecher, der Ihre Ergebnisse im Plenum vorstellt
- Vorbereitung 20 Minuten
- Präsentation der Ergebnisse 05 Minuten/Gruppe

5

Beobachten

- Entscheidend für die diagnostische Güte eines AC ist die Beobachterqualität
- Schulungsinhalte
 - Unternehmens-/Studiengangs-Zielsetzung
 - Rollen
 - Einzelübungen „selbst erleben“
 - Beurteilungsvorgang
 - **Wahrnehmungs- u. Beobachtungsfehler**
 - Feedbackprozesse
 - Organisation eines Assessments



5

Typische Beobachtungsfehler

- Halo Effekt
 - Gesamteindruck „überstrahlt“ einzelne Wahrnehmungen
- Selektive Wahrnehmung
 - Nur „selektierte“ Informationen werden beachtet
- Vorurteile
 - Vorschnelle Bewertung durch unbewusste Einstellungen, Stereotypen
- Projektion
 - Unbewusste Zuschreibung eigener Anteile
- Kontrasteffekt
 - Schlechtere Bewertung nach einem guten TN

Arbeitsphase III

- Arbeitsauftrag – Probehandeln
 - Ihre Großeltern feiern Goldene Hochzeit. Ihre Eltern, die die Feier eröffnen sollen, stehen im Stau. Sie werden vom besten Freund der Familie aufgefordert, die Eröffnung zu übernehmen. Hierfür steckt er Ihnen noch schnell ein „Sprichwort“ zu, das Sie in Ihrer Rede verwenden sollen.
 - Vorbereitung und Vortrag 2 Minuten
- Arbeitsauftrag – Beobachten/Bewerten
 - Die anderen Teilnehmer im Plenum sollen anhand des Beobachtungsbogens die Vortragenden zunächst beobachten und im Anschluss bewerten.



2.4 Ergebnisse der Arbeitsphasen I und II und Fazit

Die von den einzelnen Gruppen erarbeiteten Ergebnisse zu studienphasenbezogenen Kompetenzen, AC-Elementen und Operationalisierungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Übergang zum Studium

Nr.	Kompetenz	Operationalisierung (durch)
1	Selbstständiges Arbeiten	Rollenspiel zum Thema, kann Vortrag erarbeiten
2	Ausdauer, Durchhaltevermögen	Rollenspiel, kann Belastung des Tages reflektieren, nennt Beispiele für längerfristiges Prozesserleben
3	Organisationsfähigkeit	Postkorbübung, erstellt to-do-Liste, greift ursprünglichen Plan nach Unterbrechungen wieder auf, arbeitet ruhig, erfüllt alle nötigen Aufgaben
4	Zielorientierung	Interview zur Berufsperspektive, kennt grundlegende Informationen zum Studiengang, kennt Bereiche der späteren Tätigkeit, äußert Berufswunsch durch Direkteinstieg/Weiterqualifizierungsmaßnahmen

Studieneingangsphase bis Ende 1. Semester

Nr.	Kompetenz	Operationalisierung (durch)
1	Selbstorganisation, Selbstmanagement	(keine Angaben der Gruppe)
2	Kontaktfähigkeit, Networking	zeigt offene Körpersprache, spricht andere aktiv an, bringt andere zusammen, stellt Kontakte her
3	Informationsbeschaffung getrennt nach Studium, Arbeit, Freizeit	nutzt bekanntes Wissen, reagiert auf „Neues“, erkennt Informationsdefizit, geht aktiv in die Informationsbeschaffung
4	Selbstreflexion	kann anhand von Beispielen (Erfolgen/Misserfolgen) Stärken und Schwächen benennen, der Grad der Reflexion ist erkennbar, kann Bedürfnisse artikulieren

Studium

Nr.	Kompetenz	Operationalisierung (durch)
1	Wissenschaftliches Arbeiten/Medien- kompetenz	kann Informationen beschaffen (z.B. für einen Fachvortrag), kann Themen eingrenzen, Stichpunkte strukturieren, orientiert sich an Adressaten, nutzt Quellen breit
2	Problemlösekompetenz	kann das Problem benennen und zusammenfassen, kann Teilbereiche des Problems analysieren (Fragen stellen), wendet Fachwissen an, wendet Problemlösestrategien an, wählt passende Lösung
3	Kommunikation	(keine Angaben der Gruppe)
4	Selbstreflexion	(keine Angaben der Gruppe)



Übergang Studium – Beruf

Nr.	Kompetenz	Operationalisierung (durch)
1	Fachkompetenz incl. Problemlösefähigkeit und Anwendungsorientierung	kann Aufgabenstellung in eigene Worte fassen und in den Kontext einordnen, erkennt Ziel führende Methoden und wendet sie an, zeigt mehrere Optionen auf, wägt ab, zeigt Vor- und Nachteile auf, begründet Entscheidungen
2	Teamfähigkeit incl. Einfühlungsvermögen u. Schnittstellenkompetenz	kann mit Anderen Arbeiten, zusammen Ziele erreichen, zusammen Probleme lösen, integriert, verarbeitet und gibt Wissen weiter, kann Meinungen einholen/erfragen, integrieren und akzeptieren, kann sich konstruktiv in Teamarbeit einbringen, verfolgt und verbalisiert konsequent das gemeinsame Ziel
3	Kommunikationsfähigkeit	spricht laut und deutlich, hält Blickkontakt, verwendet zielgruppengerechtes Vokabular verfügt über rhetorische Mittel, kann adressatenorientiert präsentieren, zeigt und nutzt angemessene und offene Körpersprache gezielt, übernimmt Moderationsaufgaben
4	Konfliktfähigkeit	kann Kritik offen ansprechen, üben und annehmen, kann mit Killerphrasen umgehen, wendet Feedbackregeln an, zeigt sachorientiertes Verhalten, ist fähig zur Metakommunikation
5	Leistungsmotivation	(keine Angaben der Gruppe)

Als Fazit des Workshops wurde festgehalten, dass methodisch sauber konstruierte und durchgeführte Assessments sowohl für die Personalauswahl und -entwicklung in Unternehmen und als alternative/ergänzende Prüfungsform an Hochschulen zu empfehlen sind, um

- Stärken, Schwächen und Potenziale zu identifizieren,
- Entwicklung(en) zu dokumentieren
- (Lehr-/Lern-)Angebote ressourcen- und prozessorientiert anzupassen und
- Probehandeln mit Bezug auf zukünftige Arbeitsfelder zu ermöglichen

Literaturhinweise

Brenner, D. und F. (2005): Assessment Center, Offenbach

Durnwalder, K. (2001, Hrsg.): Assessment Center, Leitfaden für Personalentwickler, München

Kanning, U. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen, Kompendien, Psychologische Diagnostik, Band 4, Göttingen

Litzcke, S. (2003): Assessment-Center, www.olev.de/publikationen/Litzcke_Ac.pdf

Obermann, C. (2006): Assessment Center, Entwicklung, Durchführung, Trends, 3. Auflage, Wiesbaden

Paschen, M. et al (2002): Assessment Center professionell, 2. Auflage, Göttingen



Randhofer, T. (2004): Die Rolle von Beobachtererfahrung bei Beurteilungsprozessen im Assessment Center, Dissertationsschrift, Universität Aachen

Sarges, W. (2001): Weiterentwicklungen der Assessment-Center-Methode, 2. Auflage, Göttingen

Autoren

Dipl.-Pädagogin Anke Lubkowitz, Jahrgang 1960, studierte Erziehungswissenschaften/Erwachsenenbildung und Psychologie an der Universität Duisburg-Essen. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind Schlüsselkompetenzen und „pädagogische“ Eignung sowie berufliche Handlungsfelder und Systemintervention in den Bereichen Erziehungs- und Ingenieurwissenschaften. Sie promoviert im Themenfeld „Strategisches Personalmanagement an Hochschulen“.

Mit über zwanzig Jahren Berufserfahrung in und mit Großkonzernen bei Konzeption, Planung und Projektmanagement unterschiedlicher Sonder- und Vorstandsprojekte, in der Zusammenarbeit mit Vertretern aus Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Bildung, Kultur und Soziales, in und mit mittelständischen Unternehmen sowie Dienstleistungsunternehmen im Weiterbildungsbereich, Medien und Öffentliche Verwaltung sowie Aus- und Fortbildungen in Lerncoaching, Psychologische Beratung (EFL), Supervision und Gestaltarbeit, Projektmanagement und Marketing ist sie heute geschäftsführende Gesellschafterin der genio.team GbR, Recklinghausen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Persönlichkeitsentwicklung, Berufs- und Lebensplanung, Begleitung und Coaching von Menschen in vorwiegend beruflichen Übergangssituationen incl. Berufswahl- und Berufsneuorientierung, Bewerbungsmanagement, Entwicklung und Durchführung von Assessments, Sozialkompetenztraining, darstellende Kommunikation, Projektmanagement für Fachkongresse und Events.

Dipl.-Pädagogin Anke Lubkowitz ist Mitglied diverser Gesellschaften und Arbeitskreise zu den Themenbereichen „Lernen lernen“, „Schlüsselkompetenzen“, „Arbeitsmarktintegration und Berufseinstieg“ sowie seit 2008 Lehrbeauftragte für Kommunikations- und Managementkompetenzen an der Fachhochschule Bielefeld und seit 2010 Lehrbeauftragte für Personalentwicklung an der Hochschule Emden-Leer.

Prof. Dr.-Ing. Christian Willems, M. A., Jahrgang 1956, studierte Maschinenbau an der Universität Hannover und promovierte dort in Werkstofftechnik. Nach 9-jähriger Industrietätigkeit lehrt er seit September 1999 Werkstofftechnik an der Fachhochschule Gelsenkirchen, Abteilung Recklinghausen. Neben Lehre und Forschung in seinem Fachgebiet bietet er eine Reihe von Lehrveranstaltungen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen an. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind Hochschuldidaktik, Schlüsselkompetenzen und „pädagogische“ Eignung sowie berufliche Handlungsfelder und Systemintervention in den Bereichen Erziehungs- und Ingenieurwissenschaften.



Grundlage hierzu bilden die während der Industrie- und Hochschultätigkeit erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen zu Arbeitstechniken wie Moderation, Projektmanagement, Teamentwicklung, Schlüsselkompetenzerwerb zur Persönlichkeits- und Organisationsentwicklung, langjährige Erfahrungen in der Arbeit mit Gruppen, vor allem auch zur Konzeption und Durchführung von Messen, Tagungen, Seminaren und Workshops, Ausbildungen zum Psychologischen Berater/Lebens-, Ehe- und Familienberater (VDPP), Fort- und Weiterbildungen in Hochschuldidaktik, Gestaltarbeit und Supervision sowie die abgeschlossenen Fernstudiengänge „Erwachsenenbildung“ und „Systemisches Management“ an der Universität Kaiserslautern.

Prof. Dr.-Ing. Christian Willems ist aktives Mitglied diverser Arbeitskreise zur Thematik „Hochschuldidaktik“ und „Schlüsselkompetenzen“ sowie seit 2002 Seminar-, Workshopleiter und Coach im Rahmen der Hochschuldidaktischen Weiterbildung hdnr-w an Fachhochschulen in NRW. Er ist Gesellschafter der genio.team GbR, Recklinghausen, und Mitglied des Vorstandes der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen e.V., Bielefeld.



3. Kompetenzen fassen, erfassen und messen

Prof. Dr. John Erpenbeck, Berlin

Kompetenzen fassen erfassen messen



SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS
AND ENTREPRENEURSHIP

STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN

- **Kompetenzen fassen:** Was „sind“ Kompetenzen?
Kompetenzen zwischen Kognition und Bildung
Es ist eine alte Geschichte: Erklären und Verstehen; Nomologisches und Intentionales Denkmuster; Vermögenspsychologie und der „Seelensack“
Eine kurze Geschichte der Kompetenz
- **Kompetenzen erfassen:** Wie viele Kompetenzen gibt es eigentlich?
Basiskompetenzen
abgeleitete Kompetenzen
„querliegende“ Kompetenzen
- **Kompetenzen messen:** Raten, Ratings, Tests?
Formen der Kompetenzerfassung, Vor- und Nachteile
Vielfalt des Lebens-Vielfalt der Messung
Die Zukunft ist hybrid



- **Kompetenzen fassen: Was „sind“ Kompetenzen?**
Kompetenzen zwischen Kognition und Bildung
Es ist eine alte Geschichte: Erklären und Verstehen; Nomologisches und
Intentionales Denkmuster; Vermögenspsychologie und der „Seelensack“
Eine kurze Geschichte der Kompetenz.
- **Kompetenzen erfassen: Wie viele Kompetenzen
gibt es eigentlich?**
Metakompetenzen, Basiskompetenzen
abgeleitete Kompetenzen
„querliegende“ Kompetenzen
- **Kompetenzen messen: Raten, Ratings, Tests?**
Formen der Kompetenzerfassung, Vor- und Nachteile
Vielfalt des Lebens-Vielfalt der Messung
Die Zukunft ist hybrid

Kompetenzen zwischen Kognition und Bildung



Wissen – Kompetenz – Bildung





Kognitivismus

Kompetenzen: „Kontextspezifische kognitive Leistungsdefinitionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen (...) Diese Verwendung des Kompetenzbegriffs deckt sich auch mit den großen internationalen Schulleistungsstudien (PISA, TIMSS, PIRLS). Mit dieser Arbeitsdefinition werden zwei wesentliche Restriktionen vorgenommen:

- Zum einen sind Kompetenzen funktional bestimmt und somit bereichsspezifisch auf einen begrenzten Sektor von Kontexten bezogen.
- Zum anderen wird die Bedeutung des Begriffs auf den kognitiven Bereich eingeschränkt, motivationale oder affektive Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln werden explizit nicht mit einbezogen“

(Klieme u.a. 2007).

Es geht hier um Wissensbildung, nicht um Menschenbildung

„Der hier verwendete Begriff von ‚Kompetenzen‘ ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz“ (Klieme u.a. 2003; zu dieser Öffentlichkeit gehören übrigens auch die gesamten Bereiche Politik, Wirtschaft und Kultur.)

Ein Begriff von Kompetenz, der alle wichtigen Grundkompetenzen und zudem die wichtigsten Mechanismen der Kompetenzaneignung, nämlich emotional-motivationale Interiorisationsprozesse, um der Exaktheit von Kognitionsmessungen willen ausschließt, ist für die Erwachsenenbildung untauglich.



Klassischer Bildungsbegriff

Eine andere abweichende Sicht kommt von der gestandenen Erwachsenen- und Berufspädagogik, am deutlichsten artikuliert von Vonken (2005).

Trotz vieler Übereinstimmungen des Kompetenzverständnisses bezüglich der Handlungsorientierung heißt es: „Persönlichkeitsaspekte, die in den 50er und 60er Jahren noch unter dem Begriff der „Bildung“ mit einem humanistischen Anspruch Gegenstand pädagogischer Bemühungen waren, werden jetzt unter dem Begriff „Kompetenz“ wieder in die Erwachsenenbildungsdebatte eingeführt, nun aber unter einer ökonomischen Perspektive...“ damit wird der Kompetenzbegriff „zu einer „ökonomisierten Variante des klassischen Bildungsbegriffs“ (Vonken 2001).

Bildung und Kompetenz

- Deutsche Mystiker: Bildung = **Selbst**gestaltung des Individuums nach Gottes Ebenbild
- Renaissance: Bildung = naturphilosophisch aufgefasster Vorgang, bei dem ein **innerer** Kampf der Gegensätze nach außen sichtbar Form und Gestalt gewinnt
- Klassik, späterer Neuhumanismus: Bildung = **Selbst**entfaltung des Individuums, Sich-selbst-Bilden zu einer reichen und allseitigen Individualität
- Humboldt: Bildung = eine ganzheitlich-harmonische, auf der Basis individueller Freiheit aufruhende **Selbst**formung des Menschen



„Der Begriff der **Qualifikation** ersetzte in den 60er und 70er Jahre den **Bildungsbegriff** mit zweifelhaften Erfolgen. Schon in mittleren beruflichen Positionen, besonders aber in höheren, ist bekanntlich die fachliche Qualifikation nur *eine* Komponente unter vielen anderen. Kommunikationsfähigkeit, 'Persönlichkeit', Führungsqualitäten und Lernfähigkeit auch im sozialen Bereich sind heute zentrale Kriterien für die Arbeit von Managern. Bildung in diesem Sinne hat ihren festen Platz **neben** der fachlichen Qualifikation (Koring, 2000)

**Es ist eine alte Geschichte:
Erklären und Verstehen
Nomologisches und Intentionales Denkmuster
Vermögenspsychologie und der „Seelensack“**



Erklären und Verstehen

- Es geht in der Diskussion um Kompetenz und Kompetenzentwicklung nicht um einen neuen (modischen) Begriff, sondern um das Hereinholen von **Intentionalität**, **Komplexität** und **Selbstorganisation** in die psychologische Theorienbildung
- Damit steht Kompetenz im Spannungsfeld einer über hundertjährigen Kontroverse zwischen **erklärender** (nomothetischer, naturwissenschaftlich operierender) und **verstehender** (deutender, intentionaler, ganzheitlicher) **Psychologie** und einer divergierender Schulbildung
- Kompetenzforschung ist kein singuläres Unterfangen, sondern im Zusammenhang mit modernen Ansätzen der Arbeitspsychologie, der Neurobiologie, der Psychotherapieforschung, der Pädagogik usw. zu sehen

Historischer Hintergrund

- Das antike wie das mittelalterliche „Weltmodell“ waren **organismisch** und **selbstorganisativ** geprägt. (Prozesscharakter der Natur, zyklische Wahrnehmung des Lebens, Ideen eines „weltschöpferischen Chaos“, Beschreibung von Unordnungs-Ordnungs-Übergängen). Es gibt Ideen zur Mechanik, kein mechanistisches Weltbild.

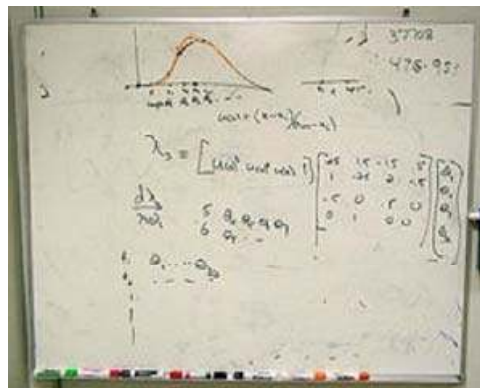


- Erst mit der Renaissance setzt die **„Mechanisierung des Weltbildes“** (Dijksterhuis) ein, vollzieht sich von 1600, vor allem aber seit Newtons **„Principia“** 1687 und nimmt bis ins 20. Jahrhundert zu.





- Zunächst sind davon die Naturwissenschaften erfasst, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts greift dies auch auf die Geisteswissenschaften über.
- Die **Trennungsgeschichte** von verstehender und erklärender Psychologie, die Entwicklung der erklärenden Psychologie zu den mechanistischen Höhepunkten des radikalen Behaviorismus und des Kognitivismus liefern dafür Beispiele.



Herbart: Skizzen

Komplexität, Intentionalität, Selbstorganisation

Bei der gegenwärtigen Entwicklung handelt es sich tatsächlich um eine wissenschaftliche Revolution, „die inzwischen unter dem Sammelbegriff ‚Selbstorganisation‘ zu einem großangelegten, nahezu alle Wissenschaftsdisziplinen umfassenden Forschungsprogramm ausgereift ist.“ (Paslack, „Urgeschichte der Selbstorganisation“)

Vielleicht trifft es den Kern des sich vollziehenden Paradigmenwandels am besten, von einer „Entmechanisierung des Weltbildes“ zu sprechen.



Kompetenz ist die Fähigkeit, **selbst-organisiert** und **kreativ** in **komplexen**, offenen Situationen zu handeln





Nomologisches*) vs. Intentionales*) Denkmuster

Nomologisches Denkmuster: Mainstream-Psychologie, in der Regel probabilistische und ganz selten im eigentlichen Sinne deterministische Kausalerklärungen menschlichen Verhaltens

Intentionales Denkmuster: Der Mensch hat frei wählbare Willens- und Handlungsalternativen (Rechts- und Sittentradition!)

„**Ernste Schwierigkeiten** ergaben (und ergeben!) sich ... wenn man den Menschen einerseits als nach Naturgesetzen funktionierendes System und ihn andererseits *zugleich* als ein in Grenzen freies Handlungssubjekt verstehen will...

*) Nomologie bezeichnet einen Ansatz, der Erklärungen vorrangig in zuvor erkannten Gesetzmäßigkeiten sucht

*) Intentionalität bezeichnet das gezielte, konstruktive, kreative Handeln (zum Beispiel bei der Textproduktion).

„Die nomologische Forschungsstrategie mit ihrer Vorhersagemethodik und ihren gesetzesförmigen Theorieannahmen konfliktiert ... – **wie ich meine: unaufhebbar** – mit der menschlichen Selbstinterpretation, man sei (auch) ein Subjekt, das im Grundsatz in unvorhersehbarer Weise wollen, entscheiden und handeln kann; insofern sei es in Grenzen frei, indeterminiert. (Der Grund für die wesentliche Unvorhersagbarkeit liegt danach also nicht im noch bestehenden Erkenntnisdefizit der Wissenschaftler und auch nicht im probabilistischen Charakter von Naturgesetzen, sondern in der Verfassung des menschlichen Subjekts.“ *)

*) Theo Herrmann “Die nomologische Psychologie und das intentionale Denkmuster“, 1987



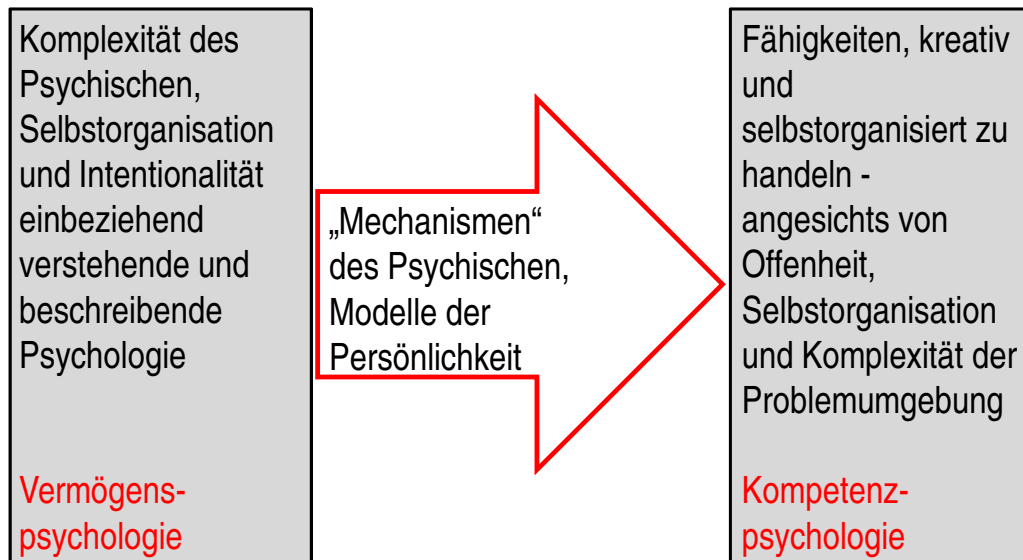
Die entscheidende Frage ist also: Wie lassen sich Komplexität, Intentionalität und Selbstorganisation – in Bezug auf psychische Prozesse – wissenschaftlich erfassen? Und welche Rolle spielt die Vorstellung von Kompetenz in diesem Zusammenhang?

Komplexitätstheorien
Intentionalitätstheorien
Selbstorganisationstheorien

Vermögenspsychologie und der „Seelensack“



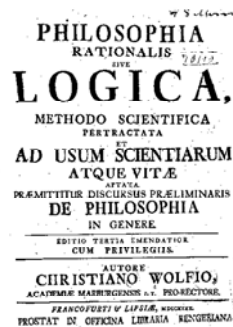
Vermögenspsychologie und Kompetenzpsychologie



Vermögenspsychologie

„Die Vermögenspsychologie entspricht einem deskriptiven Standpunkt der Betrachtung. Indem man die verschiedenen psychischen Vorgänge beschreibend zu unterscheiden suchte, entstand zunächst das Bedürfnis einer zweckmäßigen Klassifikation derselben. Es wurden daher Gattungsbegriffe gebildet, unter die man die verschiedenen Vorgänge ordnete. Dem Interpretationsbedürfnis, das sich immerhin auch hier bereits geltend machte, suchte man zu genügen, indem die Bestandteile eines zusammengesetzten Prozesses den auf sie anwendbaren Allgemeinbegriffen subsumiert wurden.“

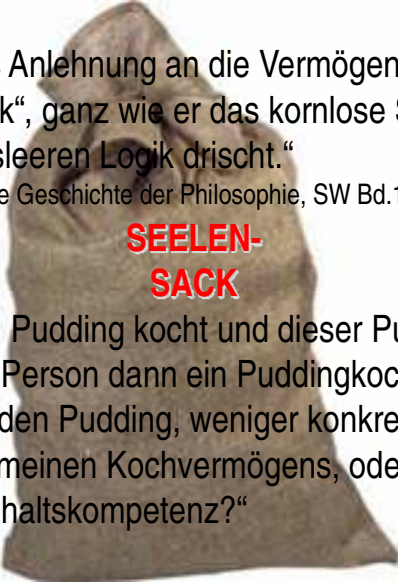
W.Wundt, Werke, Bd.18





Hegel kritisiert Kants Anlehnung an die Vermögenspsychologie: „Kant kramt im „Seelensack“, ganz wie er das kornlose Stroh der gewöhnlichen inhaltsleeren Logik drischt.“

Hegel: Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie, SW Bd.19, S.574, 585f



**SEELEN-
SACK**

„Wenn jemand einen Pudding kocht und dieser Pudding auch gelingt: schreiben wir dieser Person dann ein Puddingkochvermögen zu? Oder betrachten wir den Pudding, weniger konkretistisch, als Ergebnis eines allgemeinen Kochvermögens, oder noch allgemeiner, einer nutritiven Haushaltskompetenz?“

M.Moldaschl, Innovationsfähigkeit, Competence Based View

Die klassische Vermögenspsychologie beschrieb empirisch Handlungsvoraussetzungen, um mit Komplexität, Intentionalität und Selbstorganisation umzugehen.

Die Modelle von kognitiver Psychologie und Persönlichkeitspsychologie versuchten – oft erfolglos - diese Erklärungen mechanistisch zu vereinfachen und zu vertiefen



Das gelang oft nicht. Deshalb besteht die heutige Vereinfachung in einer scheinbaren Rückkehr zur Vermögenspsychologie in Form von Kompetenzpsychologie.

Sie liefert im praktischen (Arbeits-)Fall die Informationen, die im Führungsprozess gebraucht werden – und sei es die Puddingkochkompetenz eines Kochs.

Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen

Persönlichkeitsmodelle und darin verankerte Persönlichkeitseigenschaften sind typische Vertreter des nomologischen (probabilistisch-kausal argumentierenden) Denkmusters.

Persönlichkeitseigenschaften sind folglich Personen zukommende oder zugeschriebene Merkmale; die Person steht im Mittelpunkt. Grundlegende Persönlichkeitseigenschaften lassen sich nur schwer und kaum gezielt verändern. Die Postulierung von Persönlichkeitseigenschaften ist die Voraussetzung von Persönlichkeitstests.

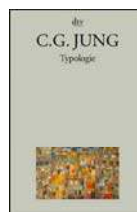




Ziel des **Eigenschaftsparadigmas** ist es, die individuellen Besonderheiten von Menschen durch ihre Eigenschaften zu beschreiben. Die Persönlichkeit wird in diesem (stark eingengten) Verständnis als „geordnete Gesamtheit all dieser Eigenschaften“ verstanden. Das spezifische Verhalten einer Person wird, neben Situationseinflüssen, durch ihre Eigenschaften erklärt. „Eigenschaften werden als zumindest **mittelfristig relativ stabil** verstanden. Langfristige Veränderungen werden als durchaus möglich angesehen, u.a. bedingt durch kritische Lebensereignisse (wie z.B. Krankheit, Tod, Arbeitsplatzverlust u.Ä.).

Hossiep, Mühlhaus 2005, S.16

Beispiele für Persönlichkeitseigenschaften sind beispielsweise die Big-Five Persönlichkeitsfaktoren, die ein weitgehend akzeptiertes Modell von fünf basalen Persönlichkeitseigenschaften bilden: Emotionale Instabilität (Neurotizismus), Extraversion, Offenheit für Erfahrungen (Kultur, Intellekt), Verträglichkeit (Soziabilität, Liebenswürdigkeit), Gewissenhaftigkeit.



Auf dem Eigenschaftsparadigma basieren viele **Tests**, auch manche, die sich in zu hinterfragender Weise als Kompetenztests verkaufen (MBTI – an C.G. Jungs Typentheorie anknüpfend, 16 PF-R, NEO-FFI, NEO-PI-R, LMI, Enneagramm, pro facts, DISG, INSIGHTS – letztere beiden haben die Emotionstheorie von W.M. Marstone zur Grundlage, also auch eine Eigenschaftstheorie.

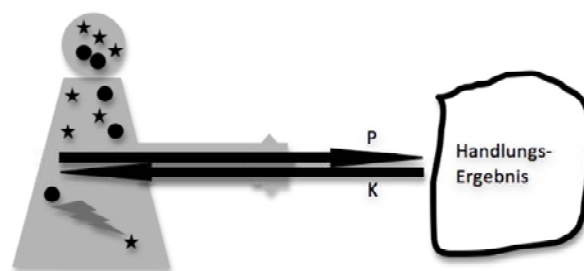


Im Gegensatz zu Persönlichkeitseigenschaften sind Kompetenzen auf eine besondere (selbstorganisative, kreative) Art von Handlungsfähigkeiten bezogen.

Eigenschaften sind aber keine Fähigkeiten. Der Schluss von Persönlichkeitseigenschaften auf Kompetenzen ist falsch.

Persönlichkeitseigenschaften beschreiben keine Fähigkeiten geistigen oder physischen Handelns. Sie können bestenfalls solchen Fähigkeiten zugrunde liegen.

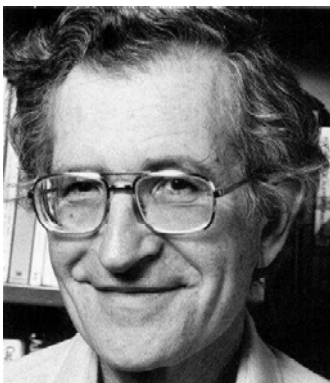
Der Schluss von Persönlichkeitseigenschaften auf Handlungsfähigkeiten ist aber aus noch einem anderen Grunde falsch. Persönlichkeitseigenschaften können sich im Laufe des Lebens verändern, lassen sich aber kaum gezielt trainieren. Kompetenzen sollen und müssen sich verändern, können geplant entwickelt, trainiert und gemanagt werden. **Personalentwicklung ist also keine Entwicklung der Persönlichkeitseigenschaften, sondern der Kompetenzen der Mitarbeiter.**



Persönlichkeitseigenschaften (P)	★
Kompetenzen (K)	●
Hypothetische Beziehungen	⚡

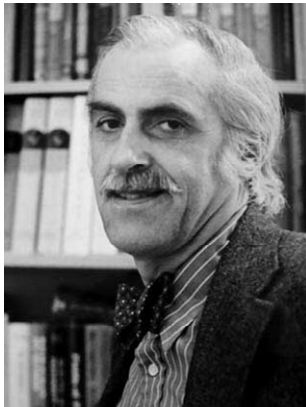


Eine kurze Geschichte der Kompetenz



Kompetenz nach **R. W. White** (ab 1959): ist eine intrinsisch motivierte Interaktion mit der Umwelt, die zur *selbstorganisierten* Herausbildung des individuellen Selbst führt.

Kompetenz nach **N. Chomsky** (ab 1960): eine Fähigkeit, mit Hilfe eines begrenzten phonetischen Inventars und einer limitierten Zahl von Kombinationsregeln eine potentiell unendliche Zahl neuer Kommunikationsprozesse und -inhalte *selbstorganisiert* zu generieren. Die Performanz verweist auf die konkrete Umsetzung.



David McClelland begründete in den siebziger Jahren den „competency approach“ der Motivationspsychologie in den USA und entwickelte das erste grundlegende Kompetenzmessverfahren.

33



Georg Picht: „Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation“ 1964. Picht fürchtete, die bundesdeutsche Wirtschaft werde ohne qualifizierten Nachwuchs ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit verlieren. Sein bildungspolitisches Fanal und seine Forderung nach einem "Notstandsprogramm" waren der Startschuss für die beispiellose Bildungsexpansion von 1969 an unter der Regierung Brandt. Sie wurde primär als Qualifikationskampagne geführt.

34



Dieter Mertens 1974: Schlüsselqualifikationen als „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl an Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.“

35



Rolf Arnold, Horst Siebert u.a.: Pädagogischer Konstruktivismus (eine spezifische Selbstorganisationstheorie!) ab Mitte der 80er Jahre – interpretiert den Lernprozess als einen individuellen Vorgang der aktiven Wissenskonstruktion. Wissen wird nicht einfach angeeignet oder durch Instruktion übernommen, sondern selbstorganisiert und individuell unterschiedlich konstruiert. Dementsprechend ist Wissen nicht direkt vermittelbar („Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar“) – Ermöglichungsdidaktik!

36



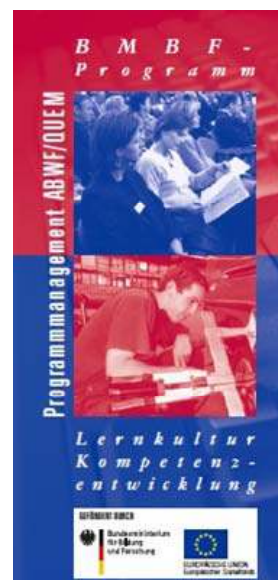
Ab 90er Jahre:

Grootings P. (1994): Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich? In: Kompetenz: Begriff und Fakten. Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 1994, Heft 1

Lichtenberger, Y. (1999): Von der Qualifikation zur Kompetenz. Die neuen Herausforderungen der Arbeitsorganisation in Frankreich. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung ´99, Münster, New York, München, Berlin

37

2000 - 2007



38



Heute



39

- Kompetenzen fassen: Was „sind“ Kompetenzen?
Kompetenzen zwischen Kognition und Bildung
Es ist eine alte Geschichte: Erklären und Verstehen; Nomologisches und Intentionales Denkmuster; Vermögenspsychologie und der „Seelensack“
Eine kurze Geschichte der Kompetenz.
- **Kompetenzen erfassen:** Wie viele Kompetenzen gibt es eigentlich?
Basiskompetenzen
abgeleitete Kompetenzen
„querliegende“ Kompetenzen
- Kompetenzen messen: Raten, Ratings, Tests?
Formen der Kompetenzerfassung, Vor- und Nachteile
Vielfalt des Lebens-Vielfalt der Messung
Die Zukunft ist hybrid



Der Begriff

Wir müssen **handeln** angesichts

- zunehmender Komplexität in Politik, Wirtschaft, Kultur, sozialem Leben
- zunehmender Selbstorganisation
- zunehmender Zukunftsunsicherheit

Es bedarf deshalb eines besonderen Begriffs, um Handlungsfähigkeiten, um Selbstorganisationsfähigkeiten zu erfassen

- angesichts einer zunehmend komplexen Umgebung (Risikogesellschaft)
- angesichts eines ins Zukunftsoffene hinein kreativen Handelns

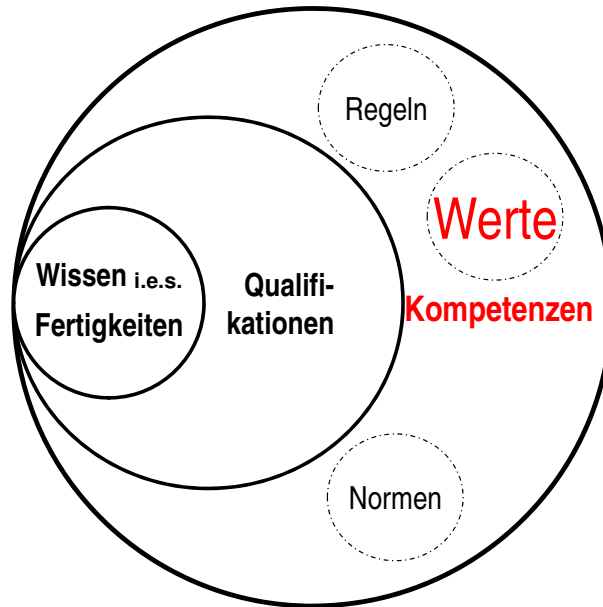
Kompetenzen, Talente, soft skills, Schlüsselqualifikationen...

Kompetenz – „Definition“

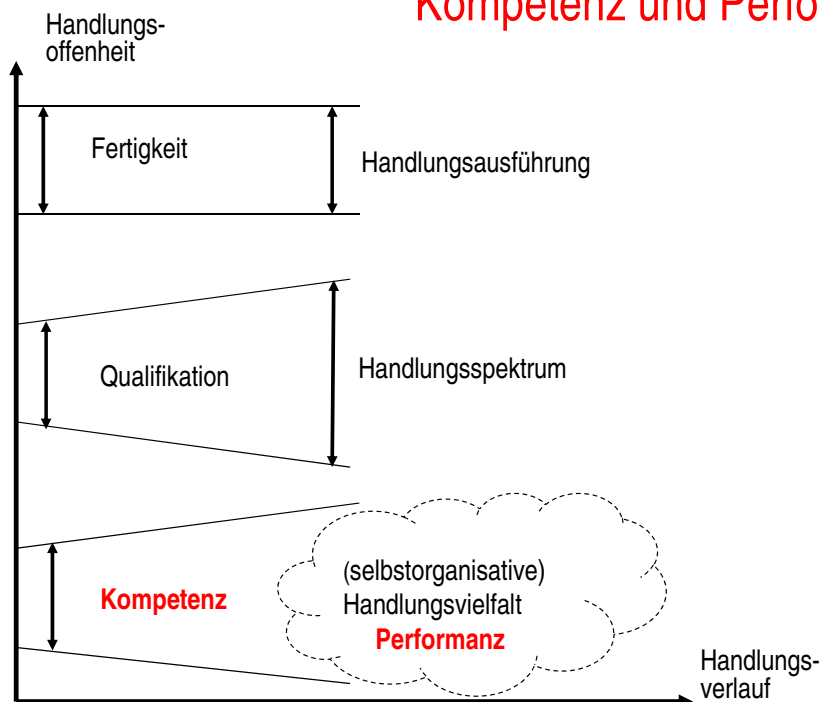
- Kompetenzen sind Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, sie sind in diesem Sinne **Selbstorganisationsdispositionen**
- selbstorganisiert wird das geistige und physische Handeln in offenen Problem- und Entscheidungssituationen, in **komplexen**, oft chaotischen Systemen
- Kompetenzen sind unerlässlich für das Handeln in der Risikogesellschaft



Kompetenzstruktur



Kompetenz und Performanz





Die Orientierung auf Kompetenzen und Kompetenzmanagement ist keine Modeerscheinung sondern Notwendigkeit, um die (immer wichtiger werdenden) Fähigkeiten zu kennzeichnen, ins Zukunftsoffene hinein selbstorganisiert und kreativ zu handeln

Basiskompetenzen

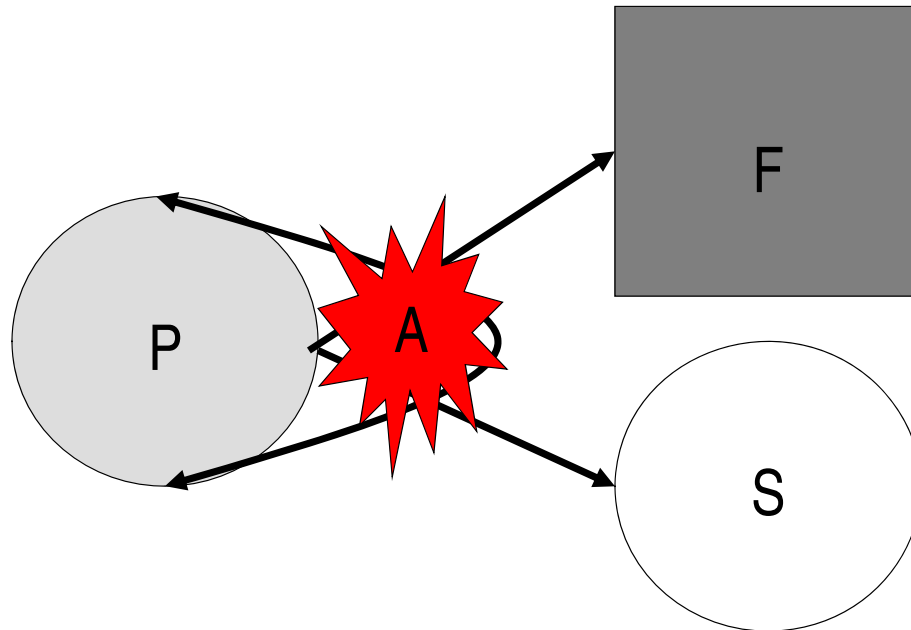


P: reflexiv in Bezug
auf seine eigene
Person

A: mehr oder
weniger aktiv

F: fachlich-
methodisch in
Bezug auf
Sachverhalte

S: sozial und
kommunikativ in
Bezug auf Andere



- personale Kompetenzen

aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen

- fachlich – methodische Kompetenzen
- sozial – kommunikative Kompetenzen

„Es gibt eine Vielzahl von Persönlichkeitstheorien, aber keine ist verbindlich anerkannt. Zur Frage der psychischen Individualität waltet in der Praxis allgemeine Beliebigkeit.“ K.C.Rulis, 2010

In der modernen, handlungsorientierten Kompetenzforschung werden diese Basiskompetenzen in großer Einmütigkeit allgemein anerkannt und benutzt. *) vgl. u.a. Gnahs, 2010

*) Diese Einteilung in P, F – M, S wurde anscheinend von H. Roth 1971 erstmals so vorgenommen. Pers. Mittlg. M. Brohm; G. Eberhard



„abgeleitete“ Kompetenzen

P Personale Kompetenz				A Aktivitäts- und Handlungskompetenz			
Loyalität	Normativ-ethische Einstellung	Einsatzbereitschaft	Selbst-Management	Entscheidungsfähigkeit	Gestaltungswille	Tatkraft	Mobilität
P		P/A		A/P		A	
Glaubwürdigkeit	Eigenverantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen	Innovationsfreudigkeit	Delastbarkeit	Ausführungsbereitschaft	Initiative
Humor	Hilfsbereitschaft	Lernbereitschaft	Ganzheitliches Denken	Optimismus	Soziales Engagement	Ergebnisorientiertes Handeln	Zielorientiertes Führen
P/S		P/F		A/S		A/F	
Mitarbeiterförderung	Delegieren	Disziplin	Zuverlässigkeit	Impulsgeben	Schlagfertigkeit	Beharrlichkeit	Konsequenz
Konfliktlösungsfähigkeit	Integrationsfähigkeit	Akquisitionstärke	Problemlösungsfähigkeit	Wissensorientierung	Analytische Fähigkeiten	Konzeptionsstärke	Organisationsfähigkeit
S/P		S/A		F/P		F/A	
Teamfähigkeit	Dialogfähigkeit Kundenorientierung	Experimentierfreude	Beratungsfähigkeit	Sachlichkeit	Beurteilungsvermögen	Fließ	Systematisch-methodisches Vorgehen
Kommunikationsfähigkeit	Kooperationsfähigkeit	Sprachgewandtheit	Verständnisbereitschaft	Projektmanagement	Folgebewusstsein	Fachwissen	Marktkennntnisse
S		S/F		F/S		F	
Beziehungsmanagement	Anpassungsfähigkeit	Pflichtgefühl	Gewissenhaftigkeit	Lehrfähigkeit	Fachliche Anerkennung	Planungsverhalten	Fachübergreifende Kenntnisse
S Sozial-kommunikative Kompetenz				F Fach- und Methodenkompetenz			

Der
Kompetenzatlas
des KODE[®]X-
Messprozesses

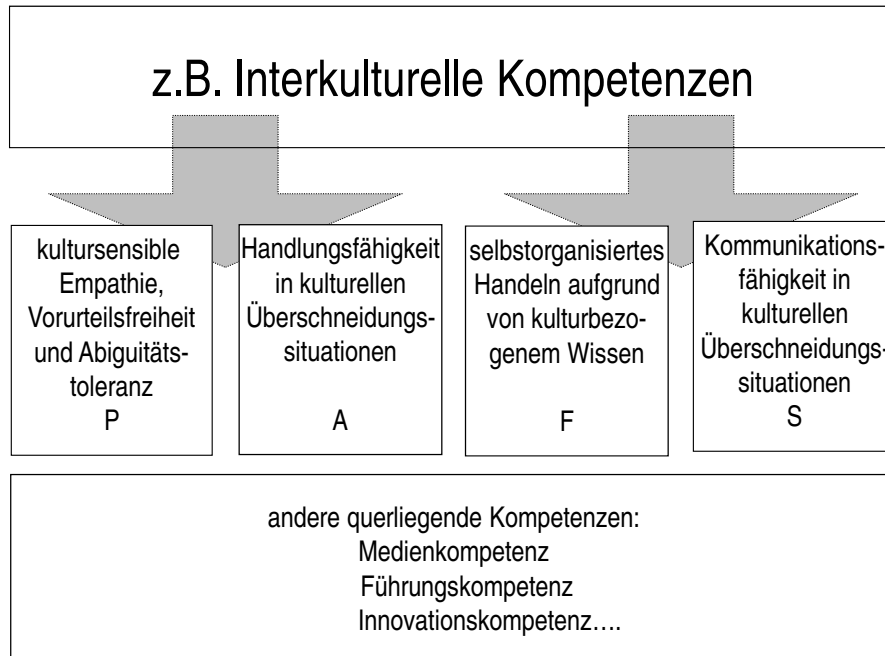


P Personale Kompetenz				A Aktivitäts- und Handlungskompetenz			
Loyalität Fähigkeit treu zu handeln	Normativ-ethische Einstellung Fähigkeit ethisch zu handeln	Einsatzbereitschaft Fähigkeit mit vollem Einsatz zu handeln	Selbst-Management Fähigkeit das eigene Handeln zu gestalten	Entscheidungsfähigkeit Fähigkeit Entscheidungen unabhängig zu treffen	Gestaltungswille Fähigkeit etwas selbstbestimmt zu gestalten	Tatkraft Fähigkeit tatkräftig zu handeln	Mobilität Fähigkeit gezielt / körperlich beweglich zu handeln
Glaubwürdigkeit Fähigkeit glaubwürdig zu handeln	Eigenverantwortung Fähigkeit verantwortlich zu handeln	Schöpferische Fähigkeit Fähigkeit schöpferisch (kreativ) zu handeln	Offenheit für Veränderungen Fähigkeit Veränderungen als Lernsituation zu verstehen und entsprechend zu handeln	Innovationsfreudigkeit Fähigkeit Neuerungen gern anzunehmen	Belastbarkeit Fähigkeit unter äußeren und inneren Belastungen zu handeln	Ausführungsbereitschaft Fähigkeit Handlungen gut und gern auszuführen	Initiative Fähigkeit Handlungen selbst zu beginnen
Humor Fähigkeit sich "von außen" und relativierend zu betrachten	Hilfsbereitschaft Fähigkeit anderen Hilfe zu leisten	Lernbereitschaft Fähigkeit gern und erfolgreich zu lernen	Ganzheitliches Denken Fähigkeit ganzheitlich zu denken und zu handeln	Optimismus Fähigkeit zuversichtlich zu handeln	Soziales Engagement Fähigkeit sozial tatkräftig zu handeln	Ergebnisorientiertes Handeln Fähigkeit an Ergebnissen orientiert zu handeln	Zielorientiertes Führen Fähigkeit andere auf Ziele hin zu orientieren
Mitarbeiterförderung Fähigkeit Mitarbeiter zu fördern	Delegieren Fähigkeit Aufgaben anderen zu übertragen	Disziplin Fähigkeit in geordneten Disziplin zu handeln	Zuverlässigkeit Fähigkeit zuverlässig zu handeln	Impulsgeben Fähigkeit anderen Handlungsmuster zu vermitteln	Schlagfertigkeit Fähigkeit schlagfertig zu antworten	Beharrlichkeit Fähigkeit beharrlich zu handeln	Konsequenz Fähigkeit konsequent zu handeln
Konfliktlösungsfähigkeit Fähigkeit auch unter Konfliktsituationen erfolgreich zu handeln	Integrationsfähigkeit Fähigkeit mit anderen Personen erfolgreich zusammenzuarbeiten	Akquisitionsstärke Fähigkeit andere für Aufgaben und Projekte zu werben	Problemlösungsfähigkeit Fähigkeit Problemlösungen erfolgreich zu gestalten	Wissensorientierung Fähigkeit aufgeteilt vom besten Wissenstand zu handeln	Analytische Fähigkeiten Fähigkeit Sachverhalte und Probleme zu durchdringen	Konzeptionsstärke Fähigkeit sachlich gut begründete Handlungsansätze zu entwickeln	Organisationsfähigkeit Fähigkeit organisierte Aufgaben abzuwickeln und erfolgreich zu erledigen
Teamfähigkeit Fähigkeit in und mit Teams erfolgreich zu arbeiten	Dialogfähigkeit Kundenorientierung Fähigkeit sich auf andere (u.a. Kunden) im Gespräch einzulassen	Experimentierfreude Fähigkeit in neuen Situationen zu probieren, neuartig zu handeln	Beratungsfähigkeit Fähigkeit Menschen und Organisationen zu beraten	Sachlichkeit Fähigkeit sachbezogenen, marktmäßig zu handeln	Beurteilungsvermögen Fähigkeit Sachverhalte zu beurteilen	Fleiß Fähigkeit konzentriert und unermüdet zu handeln	Systematisch-methodisches Vorgehen Fähigkeit handlungspraktisch systematisch-methodisch zu verfahren
Kommunikationsfähigkeit Fähigkeit mit anderen erfolgreich zu kommunizieren	Kooperationsfähigkeit Fähigkeit gemeinsam mit anderen erfolgreich zu handeln	Sprachgewandtheit Fähigkeit zu geschmeidigem Sprechenvermögen	Verständnisbereitschaft Fähigkeit andere zu verstehen und sich verständlich zu machen	Projektmanagement Fähigkeit Projekte erfolgreich durchzuführen	Folgebewusstsein Fähigkeit die Folgen von Entscheidungen vorzusehen und zu erkennen	Fachwissen Fähigkeit neues Fachwissen erwerbend zu beherrschen	Marktkennntnisse Fähigkeit sich Marktkenntnisse zu erwerben und entsprechend zu handeln
Beziehungsmanagement Fähigkeit Kontakte auf willkommene Beziehungen zu gestalten	Anpassungsfähigkeit Fähigkeit sich Menschen und Verhältnissen anpassen	Pflichtgefühl Fähigkeit verantwortungsbewusst zu handeln	Gewissenhaftigkeit Fähigkeit gewissenhaft zu handeln	Lehrfähigkeit Fähigkeit anderen Wissen und Erfahrungen erfolgreich zu vermitteln	Fachliche Anerkennung Fähigkeit eigene fachliche Können sollte die anderen sachlich zuwertsetzen	Planungsverhalten Fähigkeit vorausschauend und planvoll zu handeln	Fachübergreifende Kenntnisse Fähigkeit crossborder-übergreifende Kenntnisse einsetzbar zu beherrschen
S Sozial-kommunikative Kompetenz				F Fach- und Methodenkompetenz			

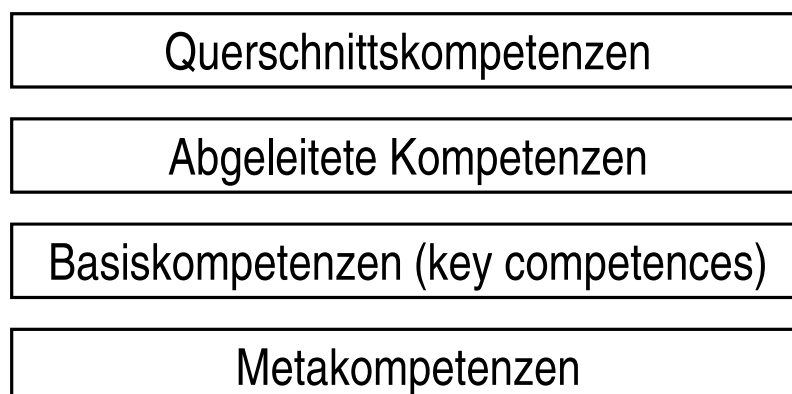
Erweiterter KODE®X- Kompetenz- atlas

„Handeln“ ist hier durchgängig
als kreativ und
selbstorganisiert zu verstehen

querliegende Kompetenzen



Kompetenzarchitektur



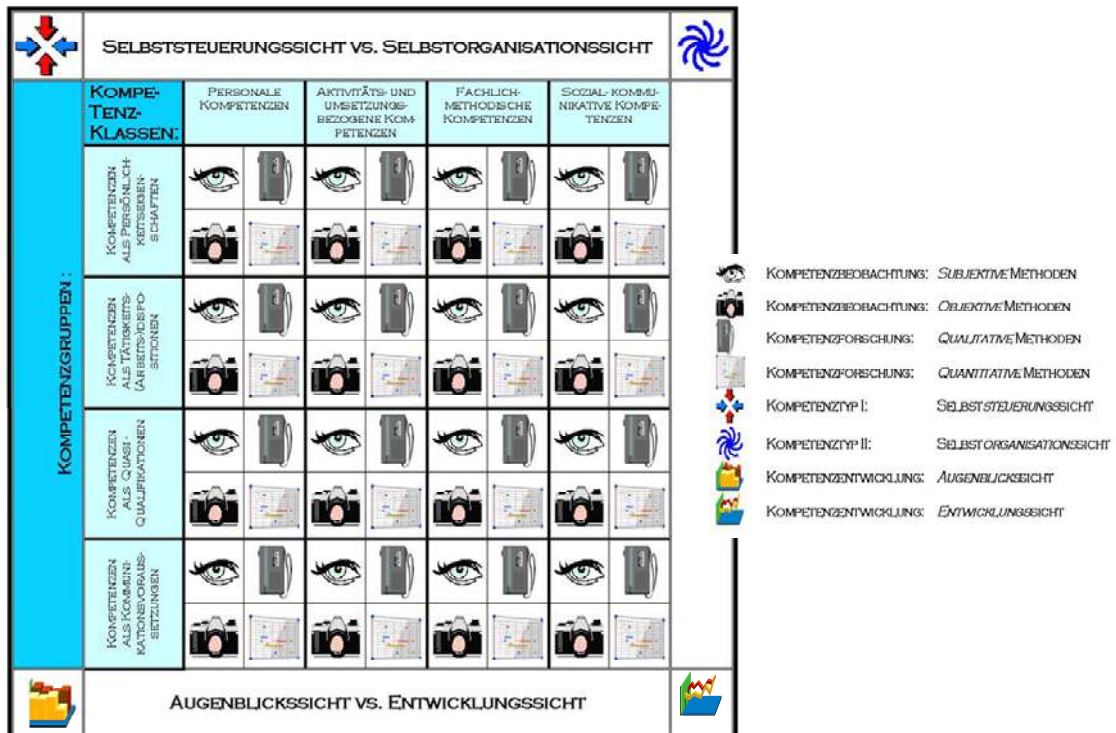


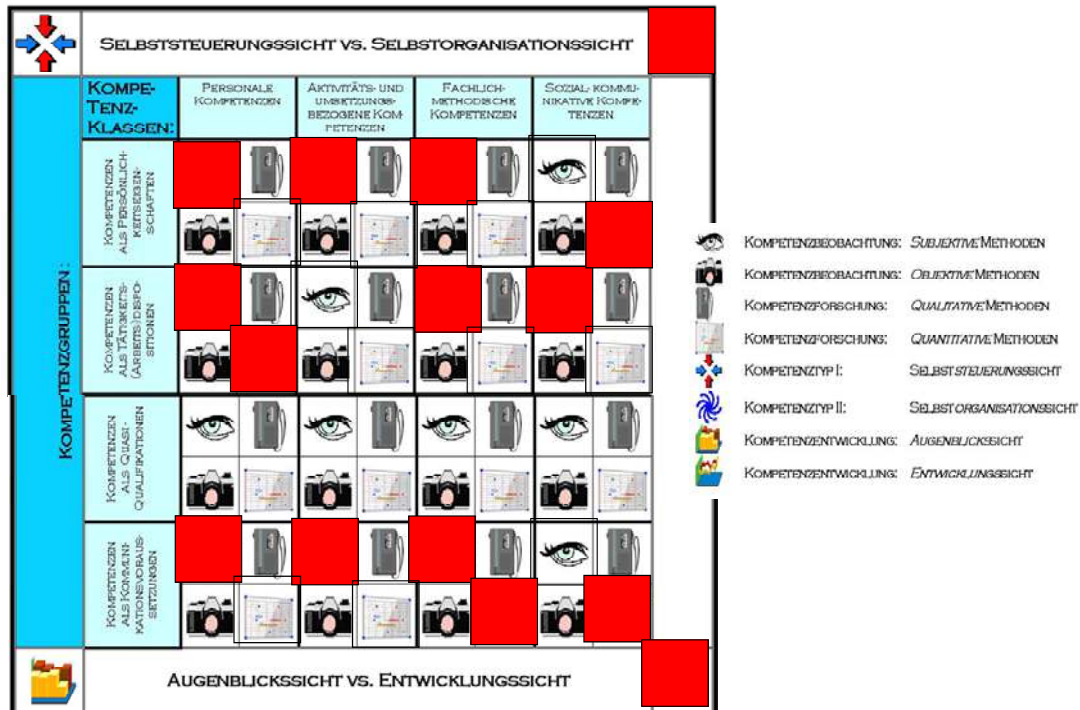
- **Kompetenzen fassen: Was „sind“ Kompetenzen?**
Kompetenzen zwischen Kognition und Bildung
Es ist eine alte Geschichte: Erklären und Verstehen; Nomologisches und Intentionales Denkmuster; Vermögenspsychologie und der „Seelensack“
Eine kurze Geschichte der Kompetenz.
- **Kompetenzen erfassen: Wie viele Kompetenzen gibt es eigentlich?**
Basiskompetenzen
abgeleitete Kompetenzen
„querliegende“ Kompetenzen
- **Kompetenzen messen: Raten, Ratings, Tests?**
Formen der Kompetenzerfassung, Vor- und Nachteile
Vielfalt des Lebens-Vielfalt der Messung
Die Zukunft ist hybrid

Formen der Kompetenzerfassung, Vor- und Nachteile



Kompetenzmessverfahren (Systematik)





Formen der Kompetenzerfassung

- quantitative Messung (Kompetenztest)
- qualitative Charakterisierung (Kompetenzpass)
- komparative Beschreibung (Kompetenzbiografie)
- simulative Abbildung (Kompetenzsimulation)
- beobachtende Erfassung (Kompetenzsituation)

Kompetenz-
bilanzen



Vielfalt des Lebens-Vielfalt der Messung

- die Mehrzahl von Personalentscheidungen in Unternehmen sind „Bauchentscheidungen“, eher **geraten** als gerated
- Unter den systematischeren Erfassungsformen sind **qualitative** in Form von Gesprächen, Interviews, Befragungen u.ä. in der Überzahl; ein systematischer Einsatz von Kompetenzbiografien oder Kompetenzpässen erfolgt aufgrund des Zeitbedarfs kaum
- Etwa die Hälfte aller DAX – Unternehmen setzt **Persönlichkeitstests** ein, diese werden oft als „Quasi“ – Kompetenztests verfremdet
- Nahezu alle großen Unternehmen haben inzwischen eigene, strategisch begründete **Kompetenzmodelle** und beginnen, die Personalentwicklung (Aufstieg, Einsatz, Weiterbildung...) danach auszurichten
- Damit laufen **Ratingverfahren** den Tests klar den Rang ab



- **Es gibt in vielen Fällen keine Alternative zu Ratingverfahren**
- Kein anderes psychologisch-soziologisch-pädagogisches Messverfahren kommt so nah an die Ergebnisrealität von Menschen und deren alltäglich zur Lebensbewältigung und zur Entscheidungsbildung praktizierten Einordnen ihrer Umwelt heran wie die Rating-Methode.
- Das Merkmal (kein Indikator!) formuliert einen Beobachtungsauftrag an den Rater, der einen dem Auftrag entsprechenden Eindruck vom Messobjekt empfängt und über diesen Eindruck auf einer intensitätsabgestuften Skala Auskunft gibt. Das ist der Grundvorgang...

Langer, Schulz von Thun (2007): Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Ratingverfahren

Die Zukunft ist hybrid



„Wir betrachten Kompetenzen als Fähigkeiten zum selbstorganisierten, kreativen physischen oder geistigen Handeln (Selbstorganisationsdispositionen). **Dagegen erscheinen uns persönlichkeitspsychologische psychometrische Modelle zur Messung von Kompetenzen nur bedingt geeignet**, da sie Kontexte und beabsichtigte Veränderungen der Fähigkeiten nur sehr begrenzt berücksichtigen können. Während Persönlichkeitseigenschaften das Handeln gleichsam grundieren aber nicht unmittelbare Handlungsfähigkeiten erfassen, determinieren Kompetenzen dieses Handeln grundlegend. Persönlichkeitsmerkmale gelten in der Regel als stabil, Kompetenzen werden stets als veränderbar und veränderungswürdig angenommen...

...Schaut man sich die gegenwärtig praktizierten Formen von Kompetenzerfassung an, so zeigt sich, dass quantitative und qualitative Verfahren häufig nebeneinander oder nacheinander eingesetzt werden. Viel seltener ist jedoch ein Vorgehen, dass deren mehrdimensionales Zusammenwirken methodisch überlegt, systematisch nutzt, verallgemeinert erfasst, zeitökonomisch optimiert und als Einheit, eben als **hybride Kompetenzerfassung** (im Sinne einer methodischen Triangulation) begreift.“

J. Erpenbeck, O. Zawacki-Richter: Hybride Kompetenzerfassung. i.D.



Die Zukunft ist hybrid



Vielen Dank für's Zuhören
und Mitdenken

john.ermenbeck@gmx.de



4. Die Performanz-Prüfung für Gespräche und Beratungen

Prof. Dr. Annette Nauerth, Fachhochschule Bielefeld



Fachhochschule Bielefeld
University of Applied Sciences

Die Performanzprüfung für Gespräche und Beratungen Workshop

Wiesbaden 25. August 2010



Fachhochschule Bielefeld
University of Applied Sciences

Überblick

- **Einführung**
- **Vorstellung der Performanzprüfung**
- **Erprobung einer Sequenz**
- **Diskussion der Prüfung**



I. Funktionen von Prüfungen

- **Allokations- oder Rekrutierungsfunktion:**
 - Prüfung stellt die Eignung für Handlungsfeld fest,
 - Prüfungen sollen Vorhersagen über späteren Berufserfolg der Prüfungskandidaten ermöglichen,
 - Prüfung dient der Selektion der Prüflinge
 - z.B. am Ende einer Ausbildung

3



I. Funktionen von Prüfungen

- **Pädagogisch-Didaktische Funktion**
 - Rückmeldung über den aktuellen Lernstand für Lernende und Lehrende
 - Kann orientierend wirken
 - kann motivationsfördernd wirken (Gage 1996)
- **Pädagogisch-curriculare Funktion**
 - Rückmeldung zum Lehr/Lernplan
 - Rückmeldung zum Unterricht

4



II Anforderungen an kompetenzorientierte Prüfungen

1. Qualitätsaspekte
2. Kompetenzkriterien in gesetzlichen Grundlagen
3. Handlungsorientierung in Prüfungen
4. Beurteilung von Prüfungsleistungen

5



II. 1. Qualitätsaspekte: Orientierung an Hauptgütekriterien

- ♦ Objektivität: Unvoreingenommenheit des Prüfenden
 - ⇒ Durchführungs-Objektivität
 - ⇒ Auswertungs-Objektivität
- ♦ Validität: Gültigkeit; Grad der Genauigkeit, mit dem das zu messende Merkmal tatsächlich erfasst wird
 - ⇒ Inhalts-Validität
 - ⇒ Übereinstimmungs-Validität
- ♦ Reliabilität: Zuverlässigkeit; Messgenauigkeit des Instrumentes oder Verfahrens
 - ⇒ Paralleltest-Reliabilität
 - ⇒ Wiederholungs-Reliabilität

6



II.1. Qualitätsaspekte: Orientierung an Nebengütekriterien

- ♦ Angemessenheit: Prüfungsniveau ist am jeweiligen Ausbildungsstand orientiert
- ♦ Trennschärfe: enger Zusammenhang zum Schwierigkeitsgrad der Prüfung
- ♦ Handhabbarkeit: angemessener Zeit- und Arbeitsaufwand, damit sich die Prüfung im Schulalltag bewähren kann
- ♦ Transparenz: Auszubildenden wissen, was sie erwartet (Inhalte, Durchführung, Beurteilungskriterien)
- Prüfungsökonomische Aspekte
- Akzeptanz des Prüfungsinstrumentes

7



II.2. Kompetenzkriterien in gesetzlichen Grundlagen KMK 2003, BA

Wissen und Verstehen

- Breites und integriertes Wissen und Verstehen der wiss. Grundlagen
- Kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden
- Wissen kann vertikal, horizontal und lateral vertieft werden.

Instrumentale Kompetenz

- Können Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anwenden
- Können Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet erarbeiten und weiter entwickeln

8



II. 2 Kompetenzkriterien in gesetzlichen Grundlagen KMK 2003, BA

Systemische Kompetenz

- Relevante Information sammeln, bewerten und interpretieren
- Können wissenschaftlich fundierte Urteile ableiten
- Selbständig weiterführende Lernprozesse gestalten.

kommunikative Kompetenz

- Fachbezogene Positionen und Problemlösungen formulieren und argumentativ verteidigen
- Sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen
- Verantwortung in einem Team übernehmen

9



II.2. Kompetenzkriterien in gesetzlichen Grundlagen

Hauptfacetten des Kompetenzverständnisses in den aktuellen normativen Grundlagen

- Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit
- Prozesskompetenz und Problemlösungskompetenz
- Transferkompetenz
- Verantwortungsübernahme
- Wissenschaftliche Urteilskompetenz

Zu ergänzen für Gesundheitsberufe (vgl. Hundenborn, 2007)

- empathisch-hermeneutische Kompetenz
- Reflexivität

10



II.3. Handlungsorientierung als zentrales Prinzip für die Gestaltung der Prüfungen

- Kompetenz lässt sich nicht direkt beobachten und somit auch nicht erfassen
- Kompetenzen sind Verhaltens Dispositionen und werden deutlich in der Bewältigung von Situationen
- Handeln und Verhalten ist stets an Situationen gebunden
- In Prüfungen müssen berufliche Situationen aufgegriffen werden, welche der Prüfling bewältigen muss.

11



II. 3. Handlungsorientierung als zentrales Prinzip für die Gestaltung der Prüfungen

Kompetenzorientierte Prüfungen...

- beziehen sich auf ein Handlungsziel,
- sind subjektorientiert (der Lernende bringt seine Persönlichkeit / personalen Kompetenzen mit ein),
- beinhalten eine Handlungsstruktur oder einen Handlungsentwurf, was Handlungskompetenz erforderlich macht,
- werden in der Erarbeitung selbständig durchgeführt,
- ermöglichen soziales Lernen bzw. soziale Eingebundenheit und
- berücksichtigen die Selbstreflexion.

(vgl. Richter 2002, onder Allendorf, O. (2002)

12



II.3. Handlungsorientierung als zentrales Prinzip für die Gestaltung der Prüfungen

- dieses gilt sowohl für mündliche als auch für schriftliche und praktische Prüfungen
- das heißt, die Bewältigung erfolgt
 - entweder in kognitiver Form (mündliche und schriftliche Prüfung)
 - oder in konkreter Handlungsumsetzung

13



II.3. Handlungsorientierung als zentrales Prinzip für die Gestaltung der Prüfungen

Herausforderung, Prüfungsinstrumente zu entwickeln, die den Qualitätskriterien nahekommen.

Herausforderung, sich den eigenen Qualitätsansprüchen zu stellen

Herausforderung an die Lehrenden, sich auch hier forschend und reflektierend zu entwickeln

14



Performanz

- praktische Überprüfung der erworbenen Fähig- und Fertigkeiten
- exemplarische Anwendung des erworbenen Wissens auf die Berufspraxis
- hoher Praxisbezug

15



Lerneinheiten

- LB I: Pflegerische Kernaufgaben
- LE I.19: Gespräche führen
- LE I.20: Beraten und Anleiten

16



Beurteilung Performanzprüfung

Kategorien für die Beurteilung der Performanz-Prüfung:

- Fachliche Kompetenz: Gesprächsinhalte
- Methodische Kompetenz: Beraterstrategie
- Soziale Kompetenz: Gesprächsführung
- Personale Kompetenz: Reflexion

17



Curriculare Zielsetzung

Die Lernenden

- können den Ablauf eines Gespräches gestalten
- kennen verschiedene Beratungsansätze und den Phasenablauf einer Beratungssituation
- können Unterstützung und Beratung in gesundheits- und pflegerelevanten Fragen fachkundig gewährleisten.

18



Struktur und Organisation

- 1 Simulationsperson (Praxisanleiterin) und 1 Fachprüferin
- 7 Fallbeispiele mit Fragestellung und Rollenbeschreibung

19



Aufgaben

- a) Zu welchen Punkten benötigt Herr Müller Beratung, um zu Hause möglichst selbständig zurecht zu kommen?
- b) Welche Aspekte sind für die Gesprächsführung wichtig?

Entwickeln Sie eine Beraterstrategie.

20



Didaktische Empfehlungen

- pflegerisch-medizinische Inhalte der Fallbeispiele müssen den Lernenden vorher bekannt sein
- Fallbeispiele können je nach Grad der Kompetenzentwicklung hinsichtlich des gewünschten Schweregrades erweitert werden

21



5. Erprobung von Prüfungsinstrumenten und –verfahren

b) Performanz (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz)

- LB I: Pflegerische Kernaufgaben
- TB: Gespräche führen, beraten und anleiten
- LE I.19: Gespräche führen
- LE I.20: Beraten und Anleiten (Teilbereich Beraten)

22



Struktur und Organisation Performanz:

- 1 Simulationsperson (Praxisanleiterin) und 1 Fachprüfer
- 8 Fallbeispiele mit Fragestellung und Rollenbeschreibung

Beispiel: Die 23jährige Frau Schmidt ist auf der Entbindungsstation mit vorzeitigen Wehen im 5. Schwangerschaftsmonat eingeliefert worden. Sie stellen fest, dass die Patientin noch viele Unsicherheiten zum gesunden Verhalten in ihrer Schwangerschaft hat.

- Aufgabe: a) Was wollen Sie in der Beratungssituation beachten?
b) Welche Hilfestellung benötigt sie aus Ihrer Sicht, damit sie für sich selbst und das Kind optimale Bedingungen während der Schwangerschaft schaffen kann.

Bereiten Sie sich schriftlich zu diesen Fragen auf ein Beratungsgespräch vor.

23



Beobachtungsprotokoll eines Beratungsgesprächs

Name: _____ Kurs: _____ Datum: _____

Thema: _____

Fachliche Kompetenz: Gesprächsinhalte	Bemerkungen
sind fachlich differenziert / nicht differenziert <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
wurden patientengerecht erklärt / nicht patientengerecht erklärt <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Methodische Kompetenz: Beraterstrategie	
verschiedene Möglichkeiten wurden situationsgerecht aufgezeigt / wurden nicht aufgezeigt <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
nondirektive Gesprächsführung wurde angemessen praktiziert / nicht praktiziert <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Anregung über Lösungsmöglichkeiten nachzudenken / keine Anregung <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Soziale Kompetenz: Gesprächsführung	
Aktives Zuhören wurde praktiziert / wurde nicht praktiziert <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Gefühle wurden wahrgenommen und gespiegelt / wurden nicht wahrgenommen oder gespiegelt <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Die Sprechweise war gut verständlich / war nicht gut verständlich <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Mimik und Gestik waren kongruent / inkongruent <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Personale Kompetenz: Reflexion	
Die Zielsetzung konnte reflektiert werden / konnte nicht reflektiert werden <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eigene Stärken und Schwächen konnten reflektiert werden / konnten nicht reflektiert werden <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	



6. Evaluation von Prüfungsinstrumenten und -verfahren

Performanzprüfung

- Aufwand für die Prüfung eines Kurses
- Bewertungen der verschiedenen Aussagen zu den Prüfungsaufgaben (Auszubildende)
- Vorteile der Performanz-Prüfung (Auszubildende)

25



Zeitaufwand für Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung der Performanz-Prüfung	Zeitbedarf pro Durchführender	Anzahl der Durchführenden	Gesamtbedarf
Organisatorische Vorbereitung	5 h (Prüfer) 0,5 h (Sim.-person)		5,5 h
Durchführung	8 h	2	16
Organisatorische Nachbereitung	1 h	1	1 h
Zeit für Beratung/ Beurteilung	1 h	1	1 h
Gesamt:			23,5 h

26



Frage an die Auszubildenden:

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf die Prüfung zu?

Bei diesen Aussagen zeigt sich eine relative bzw. große **Zustimmung**:

Aussagen zu den Prüfungsaufgaben	trifft eher zu/ stimme eher zu	trifft voll zu/ stimme voll zu
Die Prüfungsaufgaben waren klar und verständlich formuliert.	45,8% (n=11)	33,3% (n=8)
Die Prüfungsaufgaben waren praxisnah.	37,5% (n=9)	41,7% (n=10)
Es wurden allgemein gebräuchliche Fachausdrücke verwendet.	33,3% (n=8)	50,0% (n=12)
Die einzelnen Aufgaben stehen in einem logischen Zusammenhang.	30,4% (n=7)	39,1% (n=9)

27



Frage an die Auszubildenden:

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf die Prüfung zu?

Bei diesen Aussagen zeigt sich eine relative bzw. große **Ablehnung**:

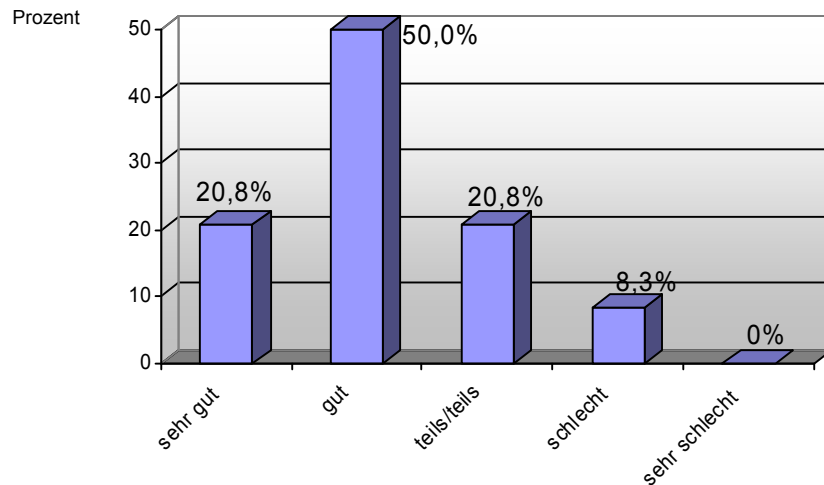
Aussagen zu den Prüfungsaufgaben	trifft wenig zu/ stimme wenig zu	trifft gar nicht zu/ stimme gar nicht zu
Ich musste eigene Lösungen entwickeln, die im Unterricht noch nicht vorkamen.	37,5% (n=9)	25,0% (n=6)
Ich fand die Prüfungsaufgaben waren zu komplex.	41,7% (n=10)	29,2% (n=7)

28



Gesamtbeurteilung (Auszubildende) :

„Wie hat Ihnen diese neue Prüfungsinstrument insgesamt gefallen?“



29



Frage an die Auszubildenden:

Welche Vorteile bietet diese Prüfung aus Ihrer Sicht bzw. was hat Ihnen besonders gut gefallen?

- Praxisbezug n=4
- sich auf Gesprächssituation, andere Person und deren
Gefühle einlassen und anpassen n=4
(„Man weiß nie genau, wie sich ein Gespräch entwickelt“)
- Umsetzung Theorie in Praxis n=3
- Feedback, Nachbesprechung n=3
- Angst vor Examen wird reduziert n=2
- gute bzw. lockere Atmosphäre n=1
- keine Einzelprüfung n=1
- Durchführung mit realen Darstellern n=1
- Kombination mehrerer Fachgebiete n=1
- Gesprächsführung konnte einiges „rausholen“ n=1

30



Quellen

- Allendorf, O. (2002). Lernerfolgsüberprüfung im Lernfeldkonzept mit Projektarbeit. In: Landesinstitut für Schule. (Hrsg.): Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung (SELUBA). Werkstattbericht, Heft 5: Soest.
- Bader, R., Müller, M. (Hrsg.). (2004). Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bonse-Rohmann, M., Hüntelmann, I., Nauerth, A. (Hrsg.). (2008). Kompetenzorientiert prüfen. München: Urban & Fischer Verlag.
- Hundenborn, G. (2006): www.dip-home.de/.../altenpflegeausbildung-pruefungsverfahren-nrw.pdf
- Hundenborn, G. (2007). Fallorientierte Didaktik. München: Elsevier
- Richter, H. (2002): www.helmut-richter.de/didaktik/lep1.pdf
- Richter, H. (2002). Lernerfolgsüberprüfung im Lernfeldkonzept. In: Landesinstitut für Schule (Hrsg.): Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung (SELUBA). Werkstattbericht, Heft 5. Soest.

31



„Danke“

für Ihre Aufmerksamkeit

Prof. Dr. Annette Nauerth

32



II.3. Handlungsorientierung als zentrales Prinzip für die Gestaltung der Prüfungen

- Prüfungen mit Fallbeispielen
- Prüfungen mit Handlungsvollzug
- Prüfungen mit sozialem Bezug
- Prüfungen mit Reflexionsanteilen

33



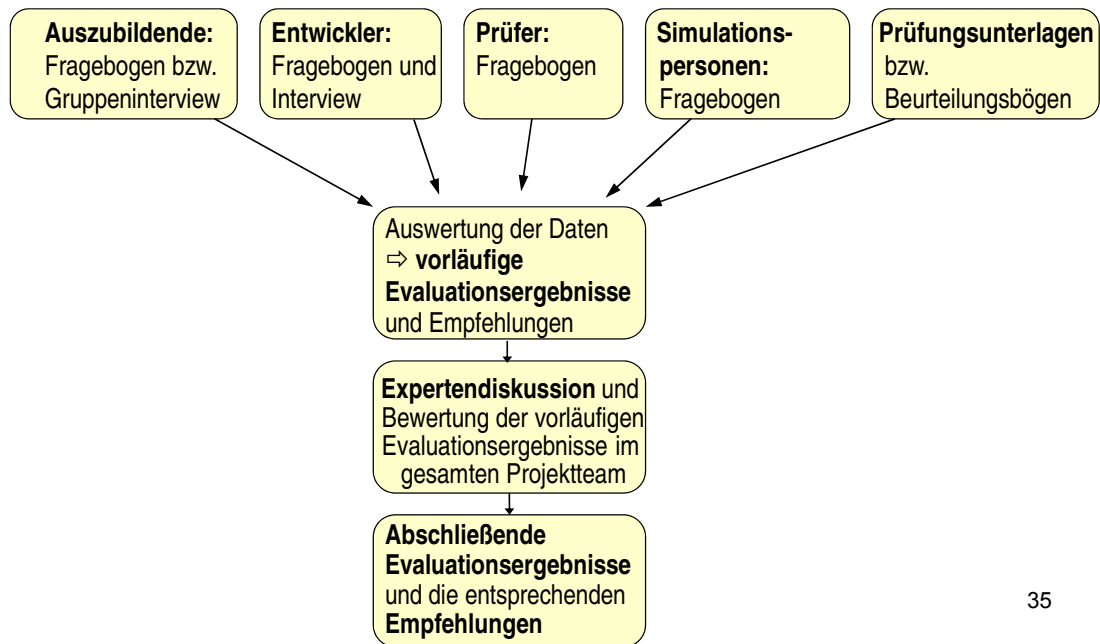
II.3 Bestandteile eines Prüfungsinstrumentes

- ♦ Fallbeispiel: Prüfungsniveau ist am jeweiligen Ausbildungsstand orientiert
- ♦ Aufgabenstellung: adäquate, verständliche Aufgaben zum Fallbeispiel
- ♦ Erwartungshorizont: was erwartet Prüfer/in
- ♦ Beurteilungsbogen: Operationalisierte Kriterien
- ♦ Auswertungsbogen: Vom Beurteilungsbogen zur Note

34



2. Projekt zur Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Prüfungen mit Schulen (MAGS NRW, Bonse-Rohmann, Nauerth)



35



3. Ergebnisse: Häufige Problembereiche

- **Aufgabenstellungen:**
 - eindeutige Formulierungen von Fragen oder Arbeitsaufträgen
 - Schwierigkeitsgrad teilweise schwer im Vorfeld zu beurteilen
 - Umfang der zu bearbeitenden Aufgaben teilweise zu groß bezogen auf die zur Verfügung stehende Zeit
- **Transparenz:**
 - Rahmenbedingungen teilweise nicht für alle geklärt
 - Bewertungskriterien, Anspruchsniveau und Prüfungsinhalte nicht allen bekannt
- **Beurteilung von Prüfungsleistungen:**
 - Handhabbarkeit der Beurteilungsbögen
 - Gewichtung der verschiedenen Kompetenzbereiche
 - Übereinstimmung mit dem subjektiven Eindruck als Prüfer

36



3. Ergebnisse: Häufige Problembereiche

...

- **Durchführungsprobleme:**
 - komplexe Verfahren erfordern detaillierte Planung
 - intensive Schulung der Simulationspatienten und Information der Auszubildenden wichtig
- **Lernbereichsübergreifende Prüfungen** bedeuten Absprachen zwischen den Lehrenden bzgl. Inhalten und Methoden

37



IV. Erfahrungen aus der Begleitung der Schulen bei der Entwicklung von Prüfungsinstrumenten

1. Erfahrungen in Bezug auf Unterricht
2. Erfahrungen mit den Entwicklern/-innen
3. Erfahrungen in Bezug auf Schulorganisation
4. Chancen von Evaluation

38



1. Erfahrungen in Bezug auf Unterricht:

- Wechselwirkung zwischen Unterricht und Prüfung
 - Auswahl und verbindliche Vermittlung von definierten Zielen und Inhalten (ggf. erforderliche Absprachen zwischen Kollegen)
 - Entscheidung für ganzheitliche Unterrichtsmethoden zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz
 - von der Prüfung her, muss oft der Unterricht revidiert werden
- Übung der Prüfungssituation im Unterricht
 - Einüben von (methodischen) Anforderungen, die in Prüfungen erwartet werden (z. B. Schreiben von Texten, Durchführung von Recherchen)
 - Einüben von Lernsituationen bzw. Unterrichtsmethoden (z. B. Rollenspiele), die in Performanzprüfungen genutzt werden

39



2. Erfahrungen mit den Entwicklern /-innen:

- Theoretische Einarbeitung / Literatursichtung notwendig
- Transparenz bzgl. des eigenen Unterrichts für das Verschriftlichen des Prüfungsinstrumentes notwendig
- Intensiver Erfahrungsaustausch
- Gewinnbringender Einsatz von Zeit und Ressourcen
- Persönliche Weiterentwicklung der Entwickler/-innen
- Feedback als sensibles Dauerthema

40



3. Erfahrungen in Bezug auf Schulorganisation:

- Entwicklung von Prüfungsinstrumenten bindet Ressourcen:
 - Freistellung der Lehrkräfte für eine kooperative Prüfungsentwicklung
 - Organisation komplexer kompetenzorientierter Prüfung (Personaleinsatz, zeitliche Ressourcen)
- Entwicklung von Prüfungsinstrumenten fördert die Kooperation
 - Förderung des Austausches und der kollegialen Beratung
 - Kooperation der Lehrkräfte und Praxisanleiter/-innen
- Entwicklung von Prüfungsinstrumenten ist Beitrag zur Qualitätssicherung

41



4. Chancen von Evaluation

Evaluation

- begleitet Entwicklungsprozesse und bereitet somit Veränderungen vor
- bildet die Grundlage für die Selbstreflexion der Lehrkräfte
- bietet die Möglichkeit qualitativ hochwertige Prüfungsinstrumente zu entwickeln
- liefert einen Beitrag zur Hochschulentwicklung

42



Performanz

4.1 Lernbereich/ Teil-Lernbereich

Die Lerneinheit I.20 ‚Beraten und Anleiten‘ befähigt die Lernenden dazu Unterstützung, Beratung und Anleitung in gesundheits- und pflegerelevanten Fragen fachkundig durchzuführen. Das durch das MAGS zugelassene Curriculum der Alten Michaelschule weist dazu folgende Ziele aus:

- Die Lernenden kennen die Bedeutung und Möglichkeiten des Zuhörens, Verstehens und Fragens und können den Ablauf eines Gespräches gestalten.
- Die Lernenden setzen sich mit der Rolle des Beratenden und Zu-Beratenden auseinander, kennen verschiedene Beratungsansätze und wissen um den Phasenablauf einer Beratungssituation.
- Die Lernenden können Unterstützung und Beratung in gesundheits- und pflegerelevanten Fragen fachkundig gewährleisten.

4.2 Ausweisung der Kompetenzen

Kompetenzen	
Personale Kompetenz	Selbstvertrauen
Fachliche Kompetenz	Fähigkeiten zur Beratung und pflegerisches Fachwissen
Soziale Kompetenz	Gestaltung von Beziehungen und Gesprächsführung
Methodische Kompetenz	Anwendung einer Beraterstrategie

4.3 Art und Organisation des Prüfungsverfahrens

Unter Performanz-Prüfungen werden weitläufig praktische Überprüfungen der erworbenen Fähig- und Fertigkeiten verstanden. Hierbei muss das erworbene Wissen exemplarisch auf die tägliche Berufspraxis angewendet und umgesetzt werden.



Dadurch wird ein für die Performanz-Prüfungen typischer hoher Praxisbezug hergestellt, welcher zu einer höheren Motivation der TeilnehmerInnen führt. (Gage & Berliner, 1996) Ziel einer Performanz-Prüfung ist es, möglichst realitätsnahe Situationen zu simulieren und eine Prüfungsleistung zu erbringen, die der Leistung in einer echten beruflichen Situation entspricht (vgl. Mietzel 2001).

Die Performanzprüfung ist eine Einzelprüfung. Damit wird die Chancengleichheit aller Prüflinge gewährleistet. Für den Prüfungsablauf ist es notwendig, dass eine Simulationsperson die Rolle des Gesprächspartners übernimmt. Dies bedarf einer ausführlichen und konkreten Einführung in die Problem- und Stimmungslage der Rolle des Gesprächspartners. Die Rolle der Simulationsperson kann von einem Praxisanleiter oder von einem Schüler aus höherem Ausbildungsjahr übernommen werden. Jedoch sollte zum Zweck der Vergleichbarkeit die Rolle immer vom gleichen Partner eingenommen werden. Hinsichtlich der Beurteilung der Prüfung lassen sich 2 Varianten unterscheiden.

Variante 1:

Die Performanzprüfung wird als Lernstandsüberprüfung durchgeführt. Die Beurteilung der Prüfung durch einen Prüfer wird als angemessen und ausreichend betrachtet, da es in erster Linie um eine Rückmeldung zum aktuellen Lern- und Entwicklungsstand im laufenden Lernprozess geht.

Variante 2:

Die Performanzprüfung wird als Abschlussprüfung durchgeführt. Hier empfiehlt es sich zwei Prüfer einzusetzen, um die Objektivität und die Reliabilität zu erhöhen. (s. Testgütekriterien und deren Einhaltung)

4.4 Prüfungsablauf

Im Folgenden wird der Prüfungsablauf dargestellt:

- Der Schüler zieht ein Fallbeispiel und bereitet sich kurz darauf vor (10 Min.).
- Ein Praxisanleiter bzw. Schüler aus höherem Ausbildungsjahr übernimmt die Rolle der Simulationsperson.
- Der Schüler führt das Gespräch in einem Zeitraum von mind. 10 und höchstens 15 Minuten.
- Der Prüfer bzw. die Prüfer machen sich Notizen anhand des Beobachtungsprotokolls und bestimmen anschließend die Note bzw. Beurteilung.
- Die Simulationsperson reflektiert die Beratung anhand des Rückmeldungsboogens.
- Der Schüler bekommt eine konstruktive Rückmeldung, nachdem er eine Selbstreflexion durchgeführt hat.



Aufgabe für die Schülerrolle

Fallbeispiel

Herr Müller ist ein 70 jähriger Patient auf Ihrer Station. Er war vor vier Wochen beim Schnee schieben gestürzt und hat sich dabei eine Oberschenkelhalsfraktur zugezogen. Inzwischen geht es ihm sehr viel besser. Er unternimmt bereits die ersten Gehversuche. In der nächsten Woche soll er entlassen werden und ist unsicher welche Art von Gehhilfen er für sich wählen soll.

Aufgabe:

- a) Zu welchen Punkten benötigt Herr Müller Beratung, um zu Hause möglichst selbständig zurecht zu kommen?
- a) Welche Aspekte sind für die Gesprächsführung wichtig?
Entwickeln Sie eine Beraterstrategie.

Sie dürfen sich Notizen zum Beratungsinhalt und zur geplanten Gesprächsführung machen.



Rollenanweisung für die Simulationsperson

Situation:

Sie sind Herr Müller, 70 Jahre alt und in stationärer Behandlung. Vor vier Wochen sind Sie beim Schnee schieben gestürzt und haben sich eine Oberschenkelhalsfraktur rechts zugezogen. Inzwischen geht es Ihnen sehr viel besser und Sie versuchen erste Gehversuche. In der nächsten Woche sollen Sie nach Hause entlassen werden. Die stationäre Reha-Behandlung beginnt in vier Wochen.

emotionale Verfassung

Sie sind unsicher, wie Sie zu Hause mit dem Laufen zu recht kommen sollen. Sie haben Angst vor neuen Stürzen.

persönliche Grundhaltung

Sie sind ein kooperativer Patient.

sozialer Hintergrund

Sie sind Hausbesitzer und leben allein. Die Schwiegertochter unterstützt sie bei Haushaltstätigkeiten.

Wohnsituation

2. Stock Altbau, kein Lift, gefliester Eingangsbereich, gefliestes Badezimmer, viele Läufer

vom Berater empfohlene Lösungen, die für Sie angemessen sind

- Gehhilfen: Rollator für draußen, Gehstützen für drinnen
- rehabilitative Angebote: Gymnastik
- Autofahren nach Abschluss der Reha

Standardisierte Aussagen

Einstiegssatz: „Ich weiß noch nicht, wie ich zu Hause zurecht kommen soll.“

Fragestellung: „Wann darf ich wieder Auto fahren?“



Informationen für die Beobachter

Fallbeispiel

Herr Müller ist ein 70 jähriger Patient auf Ihrer Station. Er war vor vier Wochen beim Schnee schieben gestürzt und hat sich dabei eine Oberschenkelhalsfraktur zugezogen. Inzwischen geht es ihm sehr viel besser. Er unternimmt bereits die ersten Gehversuche. In der nächsten Woche soll er entlassen werden und ist unsicher welche Art von Gehhilfen er für sich wählen soll.

Aufgabe:

- b) Zu welchen Punkten benötigt Herr Müller Beratung, um zu Hause möglichst selbständig zu recht zu kommen?
- b) Welche Aspekte sind für die Gesprächsführung wichtig?
Entwickeln Sie eine Beraterstrategie.

Sie dürfen sich Notizen zum Beratungsinhalt und zur geplanten Gesprächsführung machen.

Erwartungshorizont

- a) gesprächsförderliches Verhalten: Aktives Zuhören, Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte, Paraphrasieren, Zeit, Sitzordnung; Simulationsperson entscheidet selbst, welches die beste Lösung für sie ist
- b) Erläuterung zu verschiedenen Gehhilfen: Gehstützen, Rollator
Erklären von Übungen
- c) Hinterfragen der sozialen Situation
Erhebung des Hilfebedarfs und Klären, wer Hilfe leisten kann
- d) Hinterfragen der Wohnsituation
Aspekte der Sturzprophylaxe
- e) Eingehen auf Patientenwunsch (Auto fahren)



Beobachtungsprotokoll eines Beratungsgesprächs

Name: _____

Kurs: _____ Datum: _____

Thema: _____

	Bemerkungen
<p>Fachliche Kompetenz: Gesprächsinhalte</p> <p>Gesprächsinhalte waren pflegefachlich richtig / nicht richtig</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>2 Pkt 1,5 Pkt 1 Pkt 0,5 Pkt 0 Pkt</p> <p>die Problemanalyse war differenziert / nicht differenziert</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>2 Pkt 1,5 Pkt 1 Pkt 0,5 Pkt 0 Pkt</p> <p>Methodische Kompetenz: Beraterstrategie</p> <p>situationsgerechte Möglichkeiten wurden aufgezeigt / wurden nicht aufgezeigt</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>2 Pkt 1,5 Pkt 1 Pkt 0,5 Pkt 0 Pkt</p> <p>nondirektive Gesprächsführung wurde angemessen praktiziert / nicht praktiziert</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>2 Pkt 1,5 Pkt 1 Pkt 0,5 Pkt 0 Pkt</p> <p>Anregung über Lösungsmöglichkeiten nachzudenken / keine Anregung</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>2 Pkt 1,5 Pkt 1 Pkt 0,5 Pkt 0 Pkt</p>	



Soziale Kompetenz: Gesprächsführung

Aktives Zuhören wurde praktiziert / wurde nicht praktiziert

2 Pkt 1,5 Pkt 1 Pkt 0,5 Pkt 0 Pkt

Gefühle wurden wahrgenommen und gespiegelt / wurden nicht wahrgenommen oder gespiegelt

2 Pkt 1,5 Pkt 1 Pkt 0,5 Pkt 0 Pkt

Inhalte wurden **patientengerecht** erklärt / nicht patientengerecht erklärt

2 Pkt 1,5 Pkt 1 Pkt 0,5 Pkt 0 Pkt

Personale Kompetenz: Reflexion

Eigene Stärken und Schwächen konnten reflektiert werden / konnten nicht reflektiert werden

2 Pkt 1,5 Pkt 1 Pkt 0,5 Pkt 0 Pkt

das **eigene Vorgehen** konnte begründet werden / konnte nicht begründet werden

2 Pkt 1,5 Pkt 1 Pkt 0,5 Pkt 0 Pkt

Fachliche Richtigkeit konnten reflektiert werden / konnten nicht reflektiert werden

2 Pkt 1,5 Pkt 1 Pkt 0,5 Pkt 0 Pkt



Gesamteindruck als Prüfer

++

--

2 Pkt 1,5 Pkt 1 Pkt 0,5 Pkt 0 Pkt

Erreichte Punkte: _____ / **24**



4 Objective Structured clinical examination – Förderung von kommunikativen Kompetenzen bei Medizin-StudentInnen

Dipl.-Päd. Monika Sennekamp, Johann-Goethe-Universität Frankfurt

Monika Sennekamp
Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Herzlich Willkommen zum Workshop

Förderung und Prüfung von kommunikativen Kompetenzen bei Medizin-Studierenden

Dipl.-Päd. Monika Sennekamp

Institut für
**Allgemein-
medizin**



Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Monika Sennekamp
Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Ablauf

- OSCE – objective structured clinical examination
- Übertragung auf den Bereich der Messung kommunikativer Kompetenzen
- Förderung kommunikativer Kompetenzen
- Überprüfung kommunikativer Kompetenzen





OSCE (objective structured clinical examination)

- Prüfungsform, die nicht nur theoretisches Wissen, sondern praktische Fertigkeiten, wie z.B. ärztliche Routinen oder den Umgang mit Patienten prüft
- OSCE ist ein Prüfungsparcours mit einer Reihe von Stationen, an denen sie verschiedene Fertigkeiten unter Beweis stellen müssen
- An jeder Station gibt es eine standardisierte Aufgabenstellung
- Die Studierenden werden von einem Prüfer anhand einer Checkliste beurteilt
- Je mehr Stationen und Prüfer, desto „objektiver“ die Gesamtprüfung

Hintergrundinformationen

- OSCE wurde in Dundee (Schottland) an der Universität entwickelt
- 1993 in Witten-Herdecke erstmals eingeführt
- 2004 in Frankfurt am Main erster Probelauf
- Inzwischen gibt es in Frankfurt OSCEs in der Inneren Medizin, Pädiatrie, Orthopädie, Chirurgie und Gynäkologie



In der Station

- Simulationspatienten übernehmen die Rolle eines Patienten
- Pro Station ein Prüfer, der vorab geschult wurde
- Die gezeigten Leistungen der Studierenden werden in eine vorgegebene Checkliste eingetragen

Ablauf eines OSCE

- Es gibt verschiedene Stationen mit unterschiedlichen Aufgaben
- Die Stationen sind markiert
- Jeder Studierende durchläuft jede Station ein Mal, die Reihenfolge wird durch seine „Startnummer“ bestimmt
- Zeitliche Vorgaben:
 - 1 Min. zum Lesen der Aufgabe
 - 5 Min. zum Lösen der Aufgabe
 - 1 Min. zum Wechseln der Station
- Zeitmessung durch Trillerpfeife



Das Feedback

- Selbsteinschätzung der Studierenden
- Beobachter-Feedback nach Feedback-Regeln
- Strukturierung des Feedbacks anhand der Checkliste

Förderung kommunikativer Kompetenzen

„Wie lassen sich kommunikative Kompetenzen lehren und fördern?“

- Kombination aus Theorie und Praxis
- Studierende sollten selbst aktiv werden und auch ihr Handeln reflektieren können
- Kenntnisstand und Interesse der Studierenden sollte berücksichtigt werden
- Einheitliche Basisausbildung in den Bereichen Kommunikation, Gesprächsführung und Anamneseerhebung



Konzeptentwicklung

- **Voraussetzungen und Rahmenbedingungen:**
 - ca. 380 Studierende
 - 12-13 Studierende pro Kurs
 - ca. 30 Dozenten (hohe Fluktuation)
 - Sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen
 - Sehr unterschiedliche Raumausstattung

Konzeptentwicklung

- **Voraussetzungen und Rahmenbedingungen:**
 - 7 Seminartermine à 2 Zeitstunden
 - Patienten müssen vorab gefragt und ggf. abgeholt werden
 - Dozenten sind gleichzeitig Ärzte auf Station, Patientenversorgung steht im Vordergrund
 - Kenntnisstand der Mediziner im Bereich der Kommunikation und Gesprächsführung eher gering (sie haben es selbst nie gelernt)



Umsetzung des Konzeptes

- **Toolbox mit allen benötigten Materialien**

- Unterrichtsmaterialien
- Moderationsmaterialien



- **Ganztägige, verpflichtende Dozentenschulung**

Umsetzung des Konzeptes

- **Einheitliche Struktur der einzelnen Module:**
 - Thema
 - Lernziele
 - Gegliederte Planung des Ablaufs
 - Zweiteilung des Moduls:
 1. Teil: Zwei Anamnesegespräche mit Patienten und anschließendem Feedback
 2. Teil: Kommunikationstheoretische Inhalte



Überprüfung der kommunikativen Kompetenzen

- ***Wie können die vermittelten kommunikativen (und fachlichen) Kompetenzen der Studierenden möglichst objektiv bewertet werden?***
- ***Wie kann eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Prüfungen gewährleistet werden?***
- ***Wie können die Studierenden longitudinal zu denselben Kompetenzen bewertet werden?***
- ***Wie können die Prüfer Unterstützung für ihr Feedback-Gespräch bekommen?***



5 Die Bedeutung von Begleitung & Reflexion für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen am Beispiel des studienintegrierenden Mentorenprogramms Balu und Du

Prof. em. Hildegard Müller-Kohlenberg und Nina Schomborg, Universität Osnabrück



Zusammenfassung:

Welche Lernumgebung bzw. welche „Infrastruktur“ sollte angeboten werden, damit Studierende, die an einem komplexen Praxisprojekt / Service-Learning-Projekt wie *Balu und Du* teilnehmen, einen Zuwachs an Schlüsselkompetenzen erlangen können?

Bei *Balu und Du* handelt es sich um ein Mentoren- bzw. Patenschaftsprojekt, in dem Studierende (*Balus*) verschiedener Studiengänge ein Jahr lang (2 Semester!) ein benachteiligtes Grundschulkind (*Mogli*) im außerschulischen Bereich fördern. Die Treffen mit dem Kind gelten als ehrenamtliches Engagement; die Teilnahme an den im Folgenden beschriebenen Teilaspekten des Begleitangebots ist obligatorisch und gilt als Studienleistung.

Im Beitrag werden die 4 Ebenen der Begleitung dargestellt, die als relevant für die Lernerfolge betrachtet werden.

Über den Erwerb von Schlüsselkompetenzen im Zusammenhang mit dem Mentoring-Projekt *Balu und Du* wurde bereits in einem früheren Heft der Reihe SQ-Forum berichtet¹.

Es konnte nachgewiesen werden, dass Studierende, die sich ehrenamtlich ein Jahr um ein benachteiligtes Grundschulkind kümmern und es in seiner Persönlichkeit fördern, auch selbst hinsichtlich studien- und handlungsrelevanter Kompetenzen profitieren. Der Zuwachs an Sozial- und Selbstkompetenzen zeigte sich in einer verbesserten Arbeitshaltung bzw. Selbstdisziplin und der Fähigkeit in schwierigen Situationen angemessen zu kommunizieren bzw. zum Krisenmanagement. Die Daten wurden durch Skalierung und eine Faktorenanalyse gewonnen und mit denen einer Kontrollgruppe verglichen.



Fußend auf diesen Erhebungen schließt sich nun die Frage an, welche Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, um einen entsprechenden Lerneffekt zu erzielen. Nach dem „*WAS wird gelernt?*“ heißt es nun „*WIE wird gelernt?*“.

¹ M. Szczyzny, G. Goloborodko, H. Müller-Kohlenberg: Bürgerschaftliches Engagement als „additives Modell“ zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen: Welche Kompetenzen können im Mentorenprojekt "Balu und Du" erworben werden? In SQ-Forum 1/2009, S. 111 - 124



Die Lernprozesse spielen sich – bei aller individuell und offen gestalteter Atmosphäre – in einem strukturierten Rahmen ab, der 4 Ebenen der Begleitung umfasst. Es handelt sich um die „Infrastruktur“ des Mentoringprojekts.

Die dichte und professionelle Begleitung der Mentor(inn)en hat bei *Balu und Du* einen hohen Stellenwert: Es geht nicht nur darum, den Lernerfolg der Studierenden zu unterstützen und die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen zu fördern, sondern auch darum, ungünstigen Verläufen in den Mentorenbeziehungen frühzeitig entgegenzuwirken.

An der Universität Osnabrück wird jeweils zu Semesteranfang, also zweimal im Jahr, die Arbeit mit einer neuen Gruppe von Mentor(inn)en begonnen, die sich meist in der Größenordnung von 40-50 Personen bewegt. Da das Projekt sich über 2 Semester erstreckt, sind stetig zwischen 80 und 100, ehrenamtlich engagierte Studierende als Mentor(inn)en aktiv und werden während ihrer Tätigkeit von den Projekt-Koordinator(inn)en der Universität betreut.

1. Ebene: Die Begleitseminare

Zusätzlich zu den Treffen mit dem Kind nehmen die *Balus* über 2 Semester an wöchentlich stattfindenden Begleitseminaren teil (2 SWS). Sie werden in Kleingruppen (zwischen 10 und 20 Mentor(inn)en pro Gruppe) betreut.

Derzeit werden an der Universität Osnabrück 6 Begleitseminare pro Woche angeboten, die an unterschiedlichen Tagen und zu verschiedenen Tageszeiten stattfinden.

In den Semesterferien werden ebenfalls Gruppentermine angeboten (14 täglich), die allerdings nicht verpflichtend sind.

Die Gruppen setzen sich aus *Junior- und Senior-Balus* zusammen. Der Vorteil dieser gemischten Gruppen: *Senior-Balus* als „Experten“ können erworbene Kompetenzen erkennen und Erfahrungswissen weitergeben.

In den Seminaren haben die Mentor(inn)en Gelegenheit, von der Entwicklung ihrer Beziehung zu berichten. Es findet ein Mix aus Supervision, Kasuistik und pädagogischer Reflexion statt.

In diesen Gruppen werden Themen behandelt, die zwar ihren unmittelbaren Anlass in der jeweiligen Beziehung zu den Kindern haben, die jedoch das Potenzial zu wichtigen beruflichen Schlüsselkompetenzen enthalten – nicht nur für pädagogische Fächer: Fallverstehen (Kasuistik), Handlungsfähigkeit auf den Gebieten interkultureller bzw. kultursensibler Leitungskompetenz, interpersonelles Krisenmanagement, Anbahnung argumentativ gestützter Entscheidungsprozesse, Motivierung, Verständnis für fach- und disziplinübergreifende Zusammenhänge, Umgang mit Datenschutzbestimmungen, Vernetzung von Praxisfeldern und gesellschaftlichen Aktionsräumen, Konflikt- und Problembewältigungskompetenz, Verhaltenssicherheit in regelwidrigen Situationen, Deeskalation, Risikominderung und -vermeidung.



Als bedeutsamste Schlüsselkompetenz hat sich das Erkennen und Fördern von Chancen zum *informellen Lernen* herausgestellt. Dieser impliziten Basiskompetenz in fast allen Lernfeldern gilt die besondere Aufmerksamkeit:

Über sog. *Memos* werden projektbezogene, theoretische Inputs, sowie praktische pädagogische Anregungen in die Begleitgruppen gegeben (vgl. Ebene 3.).

Die Teilnahme am Seminar können sich die Studierenden als Studienleistung anrechnen lassen. Damit ist die enge Verknüpfung von ehrenamtlichem Engagement und Studium gegeben.

An der Universität Osnabrück bestehen folgende Anrechnungsmöglichkeiten (Stand WS 2010/2011):

- **BA Erziehungswissenschaft:**
7 LP Praktikum + 2 LP Profil Sozialpädagogik (fachliche Vertiefung) + 2 LP Schlüsselkompetenzen
ODER:
7 LP Praktikum + 4 LP Schlüsselkompetenzen
ODER:
7 LP Praktikum + (bis zu) 4 LP Hauptmodul + 2 LP Schlüsselkompetenzen
ODER:
7 LP Praktikum + (bis zu) 4 LP Profibereich + 2 LP Schlüsselkompetenzen
- **andere BA- Studiengänge:**
7 LP Schlüsselkompetenzen
- **Europäische Studien:**
4 LP im Wahlbereich Pädagogik
- **Psychologie:**
Praktikum
- **BA Lehramt (Grundschule) / KCG**
4 LP Modul P2GrB (WPK 2.2. *Schule und Jugendhilfe*)
- **MA Lehramt GS / KCG**
4 LP WPM „*Toleranz und Menschenrechtserziehung, Konfliktbewältigung und Gewaltprävention*“
- **Lehramt BA BEU**
4 LP BSP / gleichwertige Anerkennung als *Betriebs- und Sozial-Praktikum*
- **BA Lehramt (Gymnasium)**
(bis zu) 6 LP Wahlmodul WM 4
ODER:
4 LP Modul P3 (WPK 3.7)
ODER:
5 LP Modul Modul P3 (WPK 3.7) / Voraussetzung: Teilnahme am Projekt über 2 Semester + Teilnahme am Forschungs-Kolloquium. Bearbeitung einer (empirischen) Fragestellung, die Grundlage der Benotung ist.
- **MA Lehramt (Gymnasium) / IKC- L**
4 LP Modul P3 (WPK 3.7)
Dieses Modul kann nur studiert werden, wenn es NICHT im BA-Studiengang belegt worden ist!
ODER:
6 LP Modul P3 (WPK 3.7.)
Dieses Modul kann nur studiert werden, wenn es NICHT im BA-Studiengang belegt worden ist!
- **Lehramt Gymnasium (eingeschrieben bis 2008):**
Studienprojekt „*interdisziplinäre Bezüge*“
ODER:
„viertes (*außerschulisches*) *Praktikum*“ (mittlerweile „ersetzt“ durch BFP & EFP)

Andere Universitäten oder (Fach)-Hochschulen, an denen *Balu und Du* etabliert ist, haben eigene Anrechnungsmöglichkeiten entwickelt.

2. Ebene: Die schriftliche Reflexion



Das Verfassen von „Tagebüchern“ ist ein weiterer verpflichtender Bestandteil der Mentorentätigkeit bei *Balu und Du*. Zur Bescheinigung der erfolgreichen Teilnahme am Seminar ist das regelmäßige Verfassen der Einträge erforderlich.

Diese Reflexionsberichte werden online, in einem geschützten Bereich, geschrieben. Sie werden von den Koordinator(inn)en vor Ort zeitnah gelesen und beratend kommentiert. Das Verfahren dient einerseits dazu, die Patenschaften dicht zu begleiten und Fehlentwicklungen / Abbrüche zu verhindern. Zum anderen dient die Selbstreflexion der Studierenden der Ausbildung sog. *soft skills* (Fallverstehen, Dokumentation, strukturierter Bericht, Arbeitshaltung, Krisenmanagement).



E-Mail:

Passwort:

Anmelden!

Abbildung:

Login für die Tagebucheinträge der Mentor(inn)en auf www.balu-und-du.de

Die positiven Erfahrungen mit dem Tagebuch-Tool führten dazu, diesem Teilaspekt der Begleitung einen besonderen Stellenwert beizumessen. Es sind mehrere Facetten, die den Wert dieser Leistung im Gesamtableau des Projekts *Balu und Du* ausmachen:

Zunächst einmal sind die Tagebücher wichtig für die Koordinator(inn)en, also die Seminarleiter(innen), um über die Beziehungen fortlaufend informiert zu sein und vorbereitet begleiten zu können. Enthaltene Themen / Hinweise / Probleme können gezielt aufgegriffen, vorbereitet und in den Begleitgruppen besprochen werden.

Die Eintragungen geben zudem Hinweise auf die Regelmäßigkeit der Treffen. Dieser Gesichtspunkt ist im Hinblick auf die Entwicklung der Mentees von besonderer Bedeutung. Die Frequenz der Treffen und die Dauer des Mentorenprojekts sind von



grundlegend entscheidender Bedeutung für den Erfolg eines Mentoren- oder Patenschaftsprojekts². Da Tagebuchaufzeichnungen über säumige Treffen oder gar den (drohenden) Abbruch einer Beziehung Auskunft geben, kann das Risiko über dieses Instrument minimiert werden. Die Kommentare zu den Tagebuchaufzeichnungen scheinen zudem motivierend für das Verfassen der Berichte zu wirken – seit Einführung der regelmäßigen schriftlichen Rückmeldungen zu den Tagebüchern scheint die Freude an dieser Form der individualisierten „akademischen Lehre“ gestiegen zu sein.

Ein weiterer Vorteil des Online-Tagebuch-Tools ist darin zu erblicken, dass eine evtl. Abwesenheit im Begleitseminar (die allerdings eine Ausnahme bleiben muss) überbrückt werden kann. Der Austausch über das Tool ist auch hilfreich während der Semesterferien, in denen Treffen für die Mentor(inn)en zwar angeboten werden, meist aber nur in größeren Abständen wahrgenommen werden (können).

Die Berichte sind des Weiteren auch für die Studierenden selbst wichtig für deren Reflexion des eigenen Verhaltens. Beim Schreiben werden manche Dinge „klarer“: z.B. zeigen sich plötzlich Handlungsalternativen, Erklärungen für das (unangepasste?) Verhalten des Kindes, oder es entstehen Ideen, was für die nächsten Treffen sinnvolle Unternehmungen sein könnten. Durch die beratenden Kommentare der Koordinator(inn)en haben die Tagebücher auch eine entlastende Funktion für die Verfasser(innen). Es können Fragen gestellt werden, Anregungen erbeten oder geben werden, Unsicherheit geäußert werden. So entsteht manchmal sogar ein kleiner Dialog zwischen den Begleittreffen.

Schließlich haben die Tagebücher eine nicht zu unterschätzende Funktion für die Evaluation des Mentorenprojekts. In ihnen finden sich wichtige Hinweise z.B. darüber, mit welchen Problemen die Kinder in ihrem Alltag konfrontiert sind, ob und wie sich die *Moglis* während ihrer Teilnahme am Projekt verändern, ob es relevante Genderspekte zu berücksichtigen gilt oder welches die „Wirkfaktoren“ des Projekts sind.



² vgl. G. Walker, Youth Mentoring and Public Policy. In: D. L. DuBois u. a. (Ed.): Handbook of Youth Mentoring, Thousand Oaks, Calif. 2005, S. 510 – 524; S. Becker u. B. Schüler „Der Mentor Macht's – besser?“ In: Sozial Extra, März 2007, S. 1 - 6



Startseite | Aktuelles Tagebuch | Tagebücher Archiv | Mentoren | Forum | Eigene Daten

Neuen Eintrag verfassen

Details

Datum: 17 | Dezember | 2007

Dauer: 1 Stunde

Ort: Wohnung des Moglis

Tagebuch

Allgemein:

Informelles lernen:

Aktivität

- Spazieren gehen
- spielen
- Hausaufgaben
- Essen vorbereiten
- Zimmer aufräumen
- Fernsehen
- Kino
- Video
- Musik hören
- Musik machen
- Theater
- Nur rumhängen
- Lesen
- Sport
- Vereinssport
- Gemeinsame Freiwilligentätigkeit
- Einkaufen
- Zoobesuch
- Was sonst

Eintrag speichern | Abbrechen

Abbildung:
Eingabemaske des Tagebuchtools für die Mentor(inn)en



Nachstehend ein Beispielauszug:

„(...) Langsam tritt bei mir auch ein Verantwortungsgefühl / -bewusstsein stärker in den Vordergrund. Kleinigkeiten tragen dazu bei, etwa das Abnehmen seines Schulranzens, als er meine Hand genommen hat oder als ich an seine Busfahrkarte gedacht habe, die auf der Toilette bei L+T vergessen hatte. Es ist für mich ein neues Gefühl und interessant zu erleben was es mit mir macht. Was mir auch noch aufgefallen ist bei unseren Treffen war, dass er Schwierigkeiten mit dem Rechnen zu haben scheint. Er hat mich oft gefragt, wie viel ihm übrig bliebe, wenn er sich dies oder jenes kauft. Z.B. einen Crêpes für 2,50 € von seinen 5 €. Er hat es nicht geschafft die Hälfte von 5 oder andere einfache Subtraktionen zu berechnen.

Zudem gab es eine Situation, die mich etwas alarmiert hat, denn als er einen Bettler sah, sagte er, dass dies wohl ein Jude sei. Ich fragte ihn wie er darauf komme und wer ihm das gesagt hatte. Er sagte, die wollen einem alles wegnehmen. (...) „

Balu Felipe am 19.5.2010

3. Ebene: Die Memos ☒

Memos sind projekteigene Arbeitsunterlagen, die regelmäßig in den Begleitgruppen (im Anschluss an die Berichte der *Balus*) besprochen werden.

Über die *Memos* werden Inhalte und Probleme angesprochen, die entweder einen aktuellen Bezug zu den Berichten im Begleitseminar haben, oder die relevantes theoretisches Hintergrundwissen vermitteln.

Die *Memos* werden fortlaufend ergänzt, überarbeitet und optimiert – gesammeltes Erfahrungswissen fließt in die Inhalte ein:

So können gute Ideen oder Lösungsstrategien in schwierigen Situationen von (ehemaligen) *Balus* an andere (neue) Studierende weitergegeben und die in Tagebüchern enthaltenen „Schätze“ anderen *Balus* zugänglich gemacht werden.

Einige der *Memos* haben durchaus auch Aufforderungscharakter: Die *Balus* werden ermutigt, mit den Kindern Dinge zu unternehmen, die – wie die Evaluation gezeigt hat – für sie besonders bedeutsam sind (als Beispiel seien Aktivitäten in der Natur genannt).

Zudem hat sich gezeigt, dass es für die Mentor(inn)en hilfreich ist, über die *Memos* Hinweise zum Umgang mit Situationen zu erhalten, die in ihrer Beziehung (mit hoher Wahrscheinlichkeit) auftauchen werden. Sie fühlen sich „besser gewappnet“, können kompetenter mit problematischen Situationen umgehen und/oder diese im Vorfeld entschärfen / vermeiden.



Die *Memos* lassen sich in drei Kategorien einteilen:

Organisatorische *Memos*: Sie können die Vorbereitung auf feste „Termine“ innerhalb der Beziehungen unterstützen. Als Beispiele lassen sich nennen: *Wie führe ich das Vorstellungsgespräch bei den Eltern? / Wie werden die Tagebucheinträge verfasst? / Wie lassen sich, z.B. in den Ferien entstehende Pausen überbrücken? Wie bereite ich das Ende des Projekts vor? / Wie erstelle ich ein Portfolio?* (vgl. Ebene 4.)

Bedarfs-*Memos*: Sie können bearbeitet werden, wenn ein Thema in der Gruppe gerade aktuell ist oder neue Ideen in die Gruppe eingebracht werden sollen. Auch können *Memos* im Bedarfsfall einzelnen *Balu*s ausgehändigt werden. Beispiele sind: *Wie gehe ich damit um wenn mein Mogli: ..lügt? / ..eine schlechte Körperhygiene hat? / ..in der Schule gemobbt wird? / ... im Internet auf nicht geeigneten Seiten surft? / ..sich nur wenig zutraut?* („Förderung der Kontrollüberzeugung / Selbstwirksamkeitserwartung“) / *Spiele im Wald / Spiele für unterwegs draußen.*

***Memos* als „theoretische Inputs“:** Sie werden eingesetzt, um über die unmittelbaren Beziehungen hinausgehende Informationen, Inhalte und projektrelevante Themen in den Gruppen zu besprechen. Als Beispiele seien genannt: *Was ist „informelles Lernen“? Und wie lassen sich Lerngelegenheiten im Alltag initiieren? / Was ist „Resilienz“? / Was sind „Schlüsselkompetenzen? Und wie erreiche ich den Transfers in den beruflichen Kontext“?*

4. Ebene: Das *Portfolio* zum Abschluss des Projektjahres

Diese Leistung ist nur für diejenigen Studierenden verbindlich, die eine Akkreditierung bzw. Benotung für die Projektteilnahme benötigen. Diese verfassen zum Ende des Projektjahres ein *Portfolio*. Bewertet wird in diesem Fall die Qualität des *Portfolios*, nicht die Art der Beziehung zwischen *Balu* und *Mogli* oder die Kreativität im Umgang mit dem Kind. Ob eine Benotung und damit ein *Portfolio* erwartet wird, entscheiden die Kollegien der einzelnen Fächer bzw. Studiengänge, die die Studierenden belegt haben. Die Anforderungen an die zu erbringenden Leistungen werden vom *Balu und Du*-Team in Absprache mit den Fachkolleg(inn)en getroffen.

Für die Anfertigung des *Portfolios* existiert ebenfalls ein *Memo*, in dem die Erwartungen an den Abschlussbericht als reflektierendem Rückblick genannt sind:

Es geht darum zu verdeutlichen, welchen persönlichen Gewinn der/die Mentor(in) durch die Teilnahme an *Balu und Du* erlangen konnte; wie die Entwicklung von *Mogli* eingeschätzt wird (und welche Beobachtungen / „Diagnosen“ dazu berechtigen); es wird nochmals der Blick auf das *informelle Lernen* gelenkt. Die Studierenden werden aufgefordert, mit aller Vorsicht eine Art „Prognose“ für die Zukunft von *Mogli* zu stellen (Mit welchen Erwartungen und Gefühlen ‚entlassen‘ Sie Ihr *Mogli*? Wie ist sie /er für die Herausforderungen des Alltags und des weiteren Lebenslaufs gewappnet?). Was im *Portfolio* ebenfalls nicht fehlen sollte, ist die Darstellung des „letzten Treffens“, denn es hat sich gezeigt, dass dieses aus der Perspektive des Kindes besonders wichtig ist. Durch ein markantes Abschiedstreffen, das in positiver Erinnerung bleibt, ist es für *Mogli* leichter zu begreifen, dass nun das Projektjahr zu Ende ist, und dass die weiteren Treffen im Rahmen einer persönlichen freundschaftlichen Beziehung stattfinden. In diesem Zusammenhang soll der



Abschlussbericht auch eine realistische Einschätzung der *Balus* enthalten, ob und wie sie Beziehung zu *Mogli* fortführen können.

Eine win / win / win Situation:

Das Service-Learning Projekt Balu und Du wird von den Studierenden der Universität – trotz des großen zeitlichen Aufwands, der mit dem Engagement verbunden ist – sehr gut angenommen.

Von der Möglichkeit, soziales Engagement in das Studium zu integrieren, profitieren Studierende und die betreuten Kinder gleichermaßen - wenn auch natürlich in gänzlich verschiedenen Bereichen.

Das Projekt ermöglicht einen (inter-) kulturellen Austausch zwischen Studierenden und Kindern mit ihren Herkunftsfamilien, von dem alle Beteiligten profitieren, z.B. indem Vorurteile abgebaut werden und Verständnis für andere Lebenszusammenhänge entwickelt wird.

Den Universitäten gibt ein solches Projekt die Möglichkeit, soziale Verantwortung zu übernehmen und sich in die Gesellschaft hinein zu öffnen.

Kontakt:

Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg
Projekt *Balu und Du*
Universität Osnabrück

Geb. 19 / B 20
Professionalisierungsbereich
49069 Osnabrück

Telefon: 0541- 969 4562

e-mail: muellerk@uos.de

Nina Schomborg
Projekt *Balu und Du*
Universität Osnabrück

Koordinationsstelle

49069 Osnabrück

0541 - 969 4097

nschombo@uos.de

Weitere Informationen zum Projekt *Balu und Du*,
sowie Evaluationsergebnisse unter:

www.balu-und-du.de



6 E-Portfolios im Begleitstudium Problemlösekompetenz

Thomas Sporer, Universität Augsburg

Begleitstudium Problemlösekompetenz

“KO³ - kompetent handeln, reflektieren, prüfen”
Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüssel-
kompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis 2010
25.08.2010 in Wiesbaden

Workshop zur Messung von Kompetenzen

E-Portfolios im Begleitstudium

Praxisbeispiel an der Universität Augsburg

Thomas Sporer (Projektkoordination)



IT-Servicezentrum
Universität Augsburg



1

Vorstellung des Studienangebots

2

Organisation und Implementation

3

Assessment und Betreuungsaufwand



Vorstellung des Begleitstudiums

1

2

3



Video: <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/Video-Beitrag>

Hintergrund zum Begleitstudium

1

2

3

- **Problemlage:** Nicht-intendierte Nebenwirkungen der Einführung von Bachelor-/ Masterstudiengängen:
 - Studienangebot: Verschulungstendenz des Studiums
 - Studierende: weniger Zeit für freiwillige Projektarbeit
 - Projekte: Abnahme extra-curricularen Engagements→ Widersprüchliche Effekte zu Zielen der Bologna-Reform!
- **Projektziel:** Unterstützung studentischer Projekte durch die Verbindung von Studium und Engagement in Projekten
- **Lösungsansatz:** Ergänzendes Studienangebot zur Förderung überfachlicher Kompetenzen der Studierenden
- **Projektstand:** Prototypische Implementation im Rahmen des Studiengangs “Medien und Kommunikation” (MuK)



Extra-curriculares Engagement

Projekte im Rahmen des Begleitstudiums

- 1
- 2
- 3



Bausteine des Begleitstudiums

Was kann ich in den Projekten tun?

- 1
- 2
- 3



Baustein: Praktisches Problemlösen

Förderung von praktischen Kompetenzen durch Entwicklung und Bereitstellung von Produkten und Dienstleistungen



Baustein: Soziales Problemlösen

Förderung sozialer Kompetenzen durch Kommunikation, Kollaboration und Erfahrungsaustausch im Projekt



Baustein: Wissenschaftliches Problemlösen

Förderung wissenschaftlicher Kompetenzen durch Beteiligung an Forschungs- und Entwicklungsprojekten



Teilnahme am Begleitstudium

1

Wie läuft das Begleitstudium ab?

2

3

- Voraussetzung ist die Teilnahme an einem Projekt und die Mitarbeit in eine Projektgruppe während dem Semester
- Man nimmt an Projekten teil und macht die drei Bausteine *wissenschaftliches*, *praktisches* und *soziales* Problemlösen
- Erstellung von Arbeitsergebnissen und Dokumentation der Projektarbeit mit Hilfe der Portfoliomethode
- Erwerb des Zertifikats und optionale Anrechnung von ECTS-Punkten im frei wählbaren Nebenfachbereich

→ konkret: <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/FAQ>

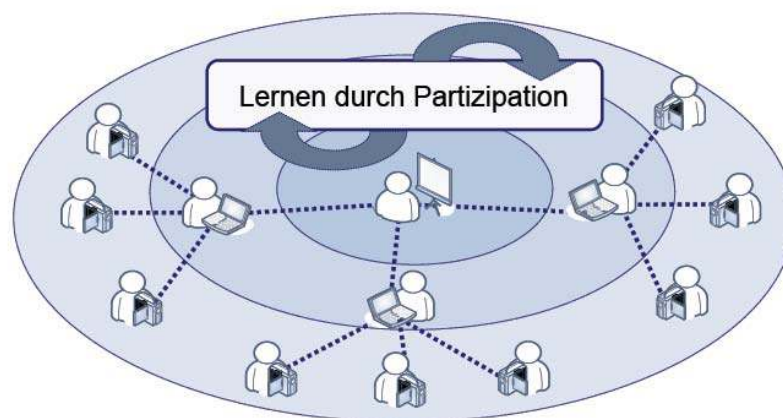
Entwicklung von Kompetenzen

1

2

3

Lernen in informellen Praxisgemeinschaften



- Kompetenzentwicklung durch die Partizipation in den Projekten
→ Fokus: Förderung von Fertigkeiten und Einstellungen



Projekte als lebendige Lernorte

1

2

3

Selbstorganisation als Gestaltungsprinzip



Bestehende studentische Initiativen als Ausgangspunkt des Angebots

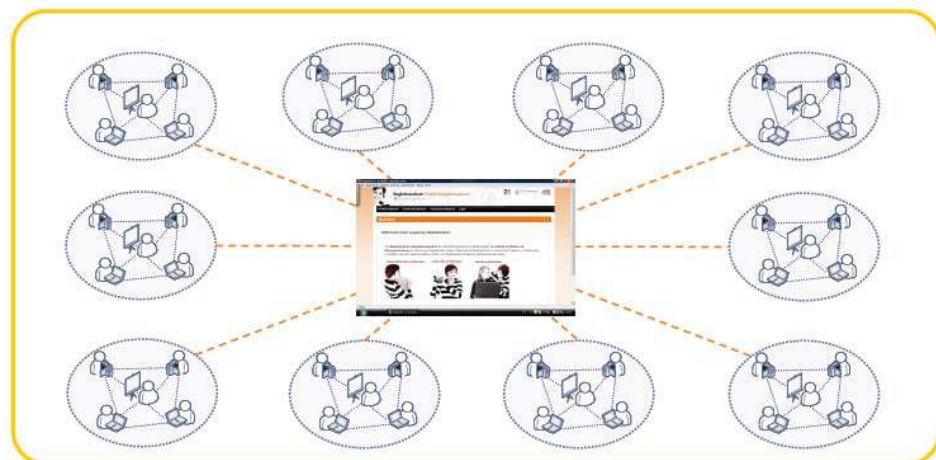
Organisation des Begleitstudiums

1

2

3

Selbstorganisation als Gestaltungsprinzip



→ Wichtige Unterscheidungen: Projekt- vs. Begleitstudiumsteilnehmer
sowie Projekt- vs. Begleitstudiumskordinatoren



Ansatz des Begleitstudiums

Kompetenzerwerb im Begleitstudium

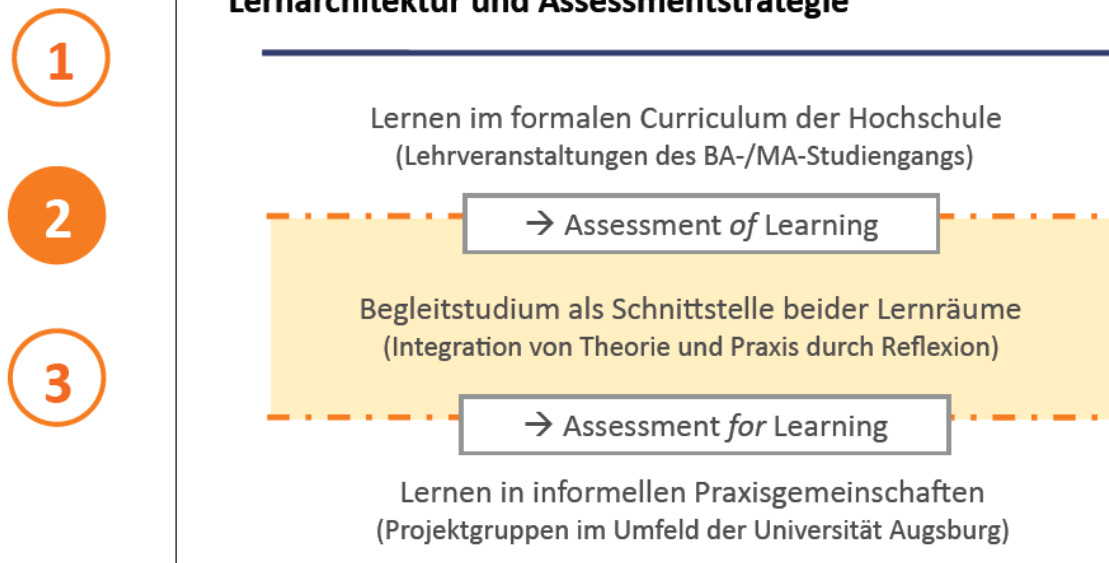


Reflexion des erfahrungsbasierten Lernens in den Projekten

→ Ziel: sprachliches Bewusstsein über eigene Kompetenzen

Co-curriculares Studienangebot

Lernarchitektur und Assessmentstrategie





Plattform zum Begleitstudium

1

2

3



www.begleitstudium-problemloesekompetenz.de

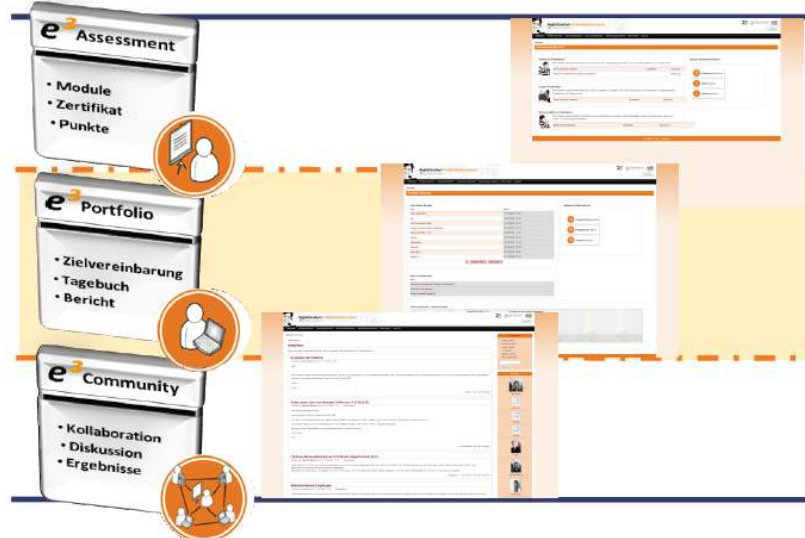
Plattform zum Begleitstudium

1

2

3

Maßgeschneiderte Softwarelösung



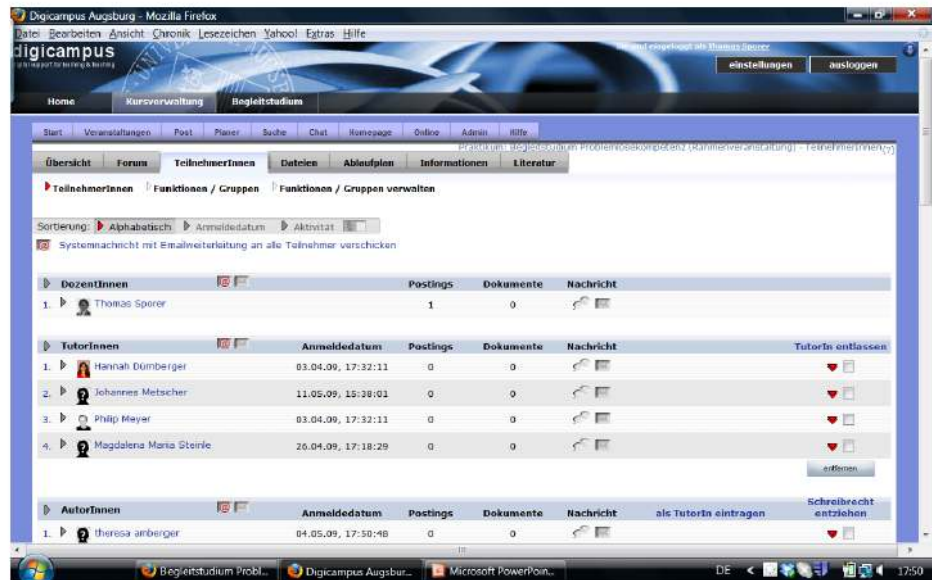


Anmeldung über Digicampus

1

2

3



www.digicampus.de

Stand der Implementation

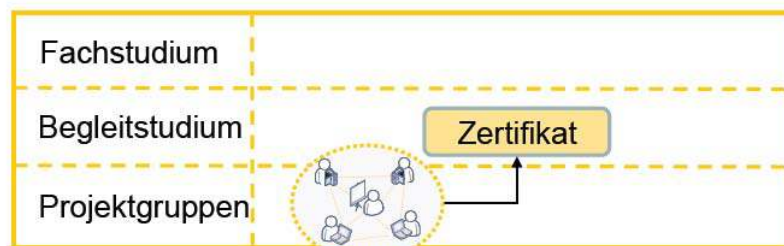
1

2

3

Bestätigung der Projektarbeit durch Zertifikat (Phase 1)

- Einfachste Möglichkeit zur Einführung des Begleitstudiums
- Unbürokratische Lösung mit geringsten Formalia
- Bedarfserhebung und Kennenlernen der Akzeptanz
- Planungsgrundlage und Hilfe bei Entscheidungsfindung





Stand der Implementation

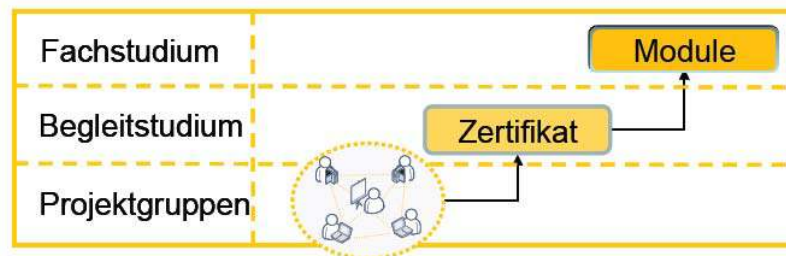
1

Punkteanrechnung in Modulen des Fachstudiums (Phase 2)

- Mittelfristige Lösung zur Anbindung ans Fachstudium
- Anrechenbarkeit in inhaltlich passenden Modulen
- Betreuung durch Mitarbeiter im Fachbereich/Studiengang
- Zentrale Koordination der Begleitstudiumsangebote

2

3



Stand der Implementation

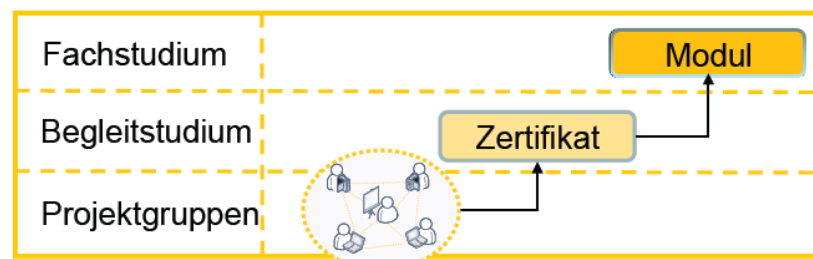
1

Fächerübergreifendes Modul "Schlüsselkompetenz" (Phase 3)

- Langfristige Lösung für universitätsweiten Einsatz
- Fächerübergreifendes Modul mit eigener Modulprüfung
- Möglichst einheitliche Einbindung in das Fachstudium
- Interdisziplinäres Lernen und Arbeiten in Projektgruppen

2

3

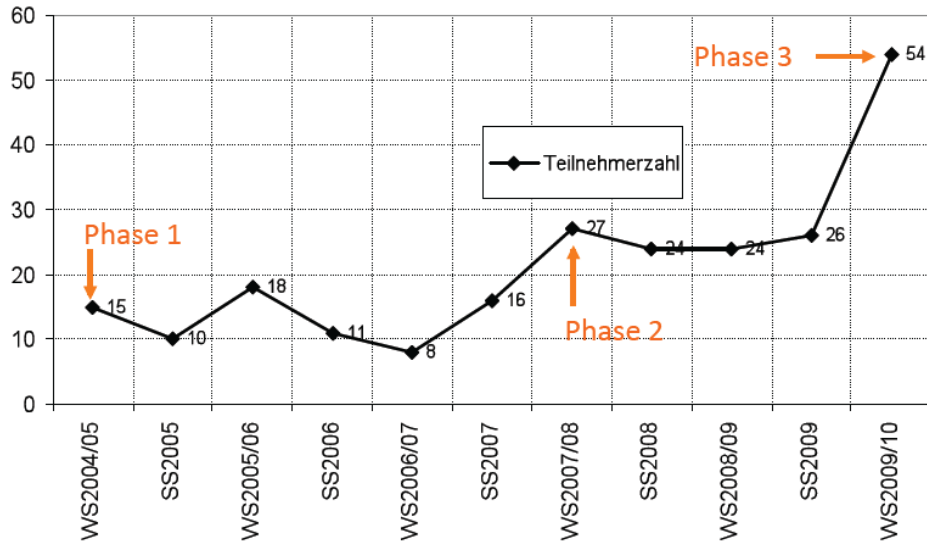




Statistik zum Teilnahmeverhalten

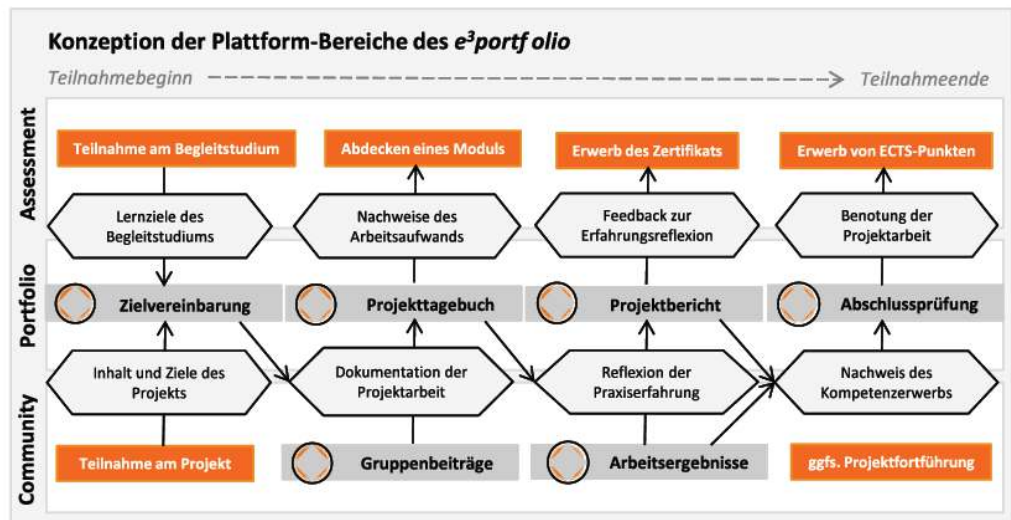
- 1
- 2
- 3

Entwicklung der Teilnehmeranzahl seit WS2004/05



Assessment im Begleitstudium

- 1
- 2
- 3





Format des Projektstagebuchs

1

2

3

Zeit(-raum)	Objektive Ereignisse/Handlungen	Subjektive Eindrücke/Bewertungen
01.01.01 bis 02.01.01	<p>Schritt 1: Situationsbeschreibung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist seit dem letzten Eintrag im Projektstagebuch passiert (Treffen, Recherchen, etc.)? • Wann und wo fanden diese Ereignisse statt und was sind die erzielten Ergebnisse? • Wer war an den Ereignissen beteiligt und hat dabei welche Rolle in der Gruppe übernommen? <p>Schritt 4: Vorrassichten und Planungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Aufgaben und Ziele wurden als nächstes innerhalb der Gruppe vereinbart? • Wie schätze ich die Auswirkungen dieser Planungen auf den weiteren Projektverlauf ein? • Was für Veränderungen will ich gegebenenfalls hinsichtlich der Projektarbeit erreichen? <p><i>[hier eigenen Text einfügen (Arial, schwarz, 11pt)]</i></p>	<p>Schritt 2: Analyse und Interpretation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was sind meine Gedanken und Gefühle in Bezug auf die aktuelle Situation im Projekt? • Wie bewerte ich die aktuelle Situation und den bisherigen Projektverlauf? • Welche Meinungen, Annahmen und Erwartungen sind bei meiner Bewertung im Spiel? <p>Schritt 3: Einsichten und Folgerungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Chancen und Probleme sehe ich für die weitere Arbeit im Projekt? • Wie wirken sich die Ereignisse auf meine Motivation und die Gruppenatmosphäre aus? • Welche Konsequenzen ziehe ich aus meinen Überlegungen über die aktuelle Situation? <p><i>[hier eigenen Text einfügen (Arial, schwarz, 11pt)]</i></p>

Format des Projektberichts

1

2

3

Teil A Hintergrund des Projekts und persönliche Motivation

- In welcher Projektgruppe und in welchem Kontext habe ich welchen Baustein des Begleitstudiums absolviert?
- Welche Ziele verfolgt das Projekt und wie hängen diese mit meinen persönlichen Zielen zusammen?
- Aus welchem Grund (Interesse, Berufsziel, Referenz, etc.) habe ich mich der Projektgruppe angeschlossen?
- Welchen Beitrag leistet meine Projektarbeit hinsichtlich der Inhalte und Ziele der gesamten Projektgruppe?
- Was ist der Gegenstand meiner Projektarbeit und dieses -berichts (zeitliche & thematische Eingrenzung)?

[hier eigenen Text einfügen (Arial, schwarz, 11pt)]

Teil B Verlauf der Projektarbeit als Lerngeschichte

- Wie wurde das Projekt geplant und welche konkreten Arbeitsschritte wurden dann tatsächlich durchgeführt?
- Welche Fähigkeiten musste ich erwerben, um in der Projektgruppe konstruktiv mitarbeiten zu können?
- Wie hab ich meinen Platz in der Projektgruppe gefunden und welche Herausforderungen hab ich bewältigt?
- Welche Aufgaben, Rollen und Verantwortung hab ich im Rahmen der Projektgruppe wahrgenommen?
- Wie konnten bei der Projektumsetzung aufgetretene Schwierigkeiten überwunden werden?
- Welche sozialen Konflikte traten innerhalb der Projektgruppe auf und wie wurden sie gelöst?
- Wie hab ich das durch die Projektmitarbeit erworbene Wissen mit anderen Gruppenmitgliedern geteilt?
- Was hat meine Teilnahme an dem Projekt zum Erreichen der Ziele der Projektgruppe beigetragen?

[hier eigenen Text einfügen (Arial, schwarz, 11pt)]

Teil C Resümee der Projektarbeit und persönliche Bewertung

- Wie hat sich meine Sichtweise der Ziele und Inhalte der Projektgruppe seit Projektbeginn entwickelt?
- Was hat sich seit dem Beginn der Projektarbeit in Bezug auf meine persönliche Motivation verändert?
- Welche Kompetenzen hab ich mir im Bereich praktisches/soziales/wissenschaftliches Problemlösen angeeignet?
- Worin zeigt sich mein Kompetenzerwerb am Beispiel der zuvor skizzierten Lerngeschichte zum Projekt?
- Wie kann ich die erworbenen Kompetenzen in Kontexten außerhalb des Begleitstudiums praktisch anwenden?



Bewertung des Projektberichts

1

Was sind die Kriterien für die Bewertung?

- Kriterium 1: Überblick über die geleistete Projektarbeit
- Kriterium 2: Qualität der Reflexion der Projekterfahrungen
- Kriterium 3: Darstellung der Kompetenzentwicklung
- Kriterium 4: Originalität der Erfahrungsaufbereitung
- Kriterium 5: Struktur der Darstellung und Sprache
- Kriterium 6: Relevanz der bearbeiteten Problemstellung
- Kriterium 7: Nutzen der erzielten Arbeitsergebnisse
- Kriterium 8: Engagierter Einsatz für die Projektgruppe

2

3

Beispiele für Reflexionen

1

2

3

The screenshot shows a web page from 'w.e.b.Square'. The top navigation bar includes 'Startseite', 'aktuelle Ausgabe', 'Archiv', 'Autoren', 'Elig', 'Kaufpreise', and 'Suche'. The main content area features two articles:

- Article 1:** 'Zurückblicken heißt Vorausdenken: Reflexion' (Editorial) by Erika Rothstein. The text discusses the importance of reflection in project work, stating that it allows one to look back at the process and think ahead. It mentions that reflection is not just a theoretical exercise but a practical one that helps in understanding the complexity of the world.
- Article 2:** 'Projektbericht zum Workshop „Kreativität in Wort und Bild“' by Philip Meyer. The text describes a workshop where students explored the relationship between words and images. It mentions that the workshop was held in the first semester and that the participants were very engaged and creative.

<http://websquare.imb-uni-augsburg.de/websquare-ausgabe/2009-04>



Betreuung des Studienangebots

1

2

3

- Zentrale Koordination des Studienangebots durch einen wissenschaftlichen Mitarbeiter und studentische Hilfskräfte
 - Organisation der Rahmenveranstaltung für die beteiligten Studiengänge
 - Akquise neuer Projektgruppen und Einbindung in das Studienangebot
 - Koordination der Prüfungsleistungen mit den Dozenten in Studiengängen
- Dezentrale Betreuung der Teilnehmer durch einen oder mehrere Dozenten des jeweiligen Studiengangs (pro SWS)
 - 25 Teilnehmer zu betreuen und Ziele zu vereinbaren
 - 16 mal Berichte zu bewerten und Feedback zu geben
 - 8 mal Abschlussprüfungen (ca. 1 Stunde) abzunehmen

Beim "Begleitstudium Problemlösekompetenz" handelt es sich um ein Studienangebot (<http://www.uni-augsburg.de/projekte/begleitstudium/>) zur überfachlichen Kompetenzentwicklung an der Universität Augsburg. Das Studienangebot knüpft an die selbstorganisierten Projektarbeit von Studierenden (z.B. Uniradio, Unternehmensberatung, Mediatorengruppe) an und schafft einen Rahmen für die Anerkennung der Projektarbeit als Studienleistungen. Dabei wird auf die Reflexion der Projekterfahrungen gesetzt und der Kompetenzerwerb der Studierenden durch Portfolioarbeit gefördert.

Auf einer Online-Plattform (<http://www.begleitstudium-problemloesekompetenz.de>) haben Studierende die Möglichkeit sich über die studentischen Projekte im Umfeld der Universität Augsburg zu informieren, mit den Gruppen ihres Interesses in Kontakt zu treten, ihre Projektarbeit zu dokumentieren und zu reflektieren sowie die Leistungen der Projekte für das eigene Fachstudium anerkannt zu bekommen. Weitere Informationen zu dem Studienangebot sowie Interviews mit den Projektleitern und Teilnehmern des Begleitstudiums finden sich hier: <http://www.youtube.com/user/begleitstudium#p/a/u/0/gUlqNu7glCQ>

Ansprechpartner: <http://www.imb-uni-augsburg.de/thomas-sporer>



7 World-Café zur Entwicklung von Qualitätsstandards für die Förderung von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen

Moderation: Eva-Maria Schumacher, constructif Hagen

Das World-Café umfasste drei Runden, bei denen an sieben Tischen zu jeweils acht Personen diskutiert wurde über folgende Fragen:

1. Was macht für Sie/Euch Qualität bei der Förderung von Schlüsselkompetenzen aus?
2. Welche drei Begriffe aus Frage 1 würden Sie/würdet Ihr als Qualitätsstandards auswählen? Wie lassen sich diese Begriffe konkretisieren?
3. Sie sind/Ihr seid eine Akkreditierungsagentur und sollen/sollt Angebote, Programme, Strukturen zur Förderung von Schlüsselkompetenzen einschätzen und bewerten. Entwickeln Sie/entwickelt einen Fragebogen, bzw. erste Fragen für einen solchen Fragebogen!



Die Ergebnisse aus dem World-Café wurden auf den beiden Arbeitskreis-Treffen der Arbeitskreise Schlüsselkompetenzen Nordrhein-Westfalen am 02.11.2010 in Bochum und Niedersachsen am 12.11.2010 in Emden weiter bearbeitet.

Ziel ist ein Papier über Qualitätsstandards für die Förderung von Schlüsselkompetenzen, was die Gesellschaft den Akkreditierungsagenturen usw. an die Hand geben möchte. Am 17. März 2011 auf einer gemeinsamen Sitzung beider landesweiten Arbeitskreise wird die Weiterentwicklung der Qualitätsstandards diskutiert und überarbeitet, damit das fertige Papier auf der nächsten Jahrestagung vom 7. bis 9. September 2011 an der Fachhochschule Emden/Leer in Leer auf der Mitgliederversammlung verabschiedet werden kann.